

**FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA  
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO**

**ANDRÉ AZEREDO CARVALHO**

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE  
EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS  
NOS CURSOS DE DIREITO**

VITÓRIA - ES  
2008

**FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA  
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO**

**ANDRÉ AZEREDO CARVALHO**

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE  
EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS  
NOS CURSOS DE DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Gilsilene Passon Francischetto.

VITÓRIA - ES

2008

ANDRÉ AZEREDO CARVALHO

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DOS  
DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS NOS CURSOS DE DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Aprovada em: 19 de Março de 2008.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Gilsilene Passon Francischetto  
Faculdade de Direito de Vitória  
Orientadora

---

Prof. Dr. Aloísio Kroling  
Faculdade de Direito de Vitória

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Wolkmer  
Universidade Federal de Santa Catarina

A Deus. Que concedeu absolutamente tudo de excelente que recebi. Principalmente minha mãe, meu pai e meu irmão.

“Tratando nossa causa com descaso, o poço da sabedoria para alguns é raso (...) Acreditando ser superior, julga pela cor. Escravizados pela vaidade, egoísmo, empurrando qualquer um para o abismo. Gananciosos, poderosos no rosto, o cinismo”.

“O Guerrilheiro não larga o posto. Defendo o oposto. A lança expulsa o encosto”.

(MV Bill)

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Dra. Gilsilene Passon, que mesmo com todos afazeres e com a distância de um Pós-Doutorado em Portugal se fez presente em todos os momentos necessários.

A Dra. Elda Bussinger Coelho, que participou ativamente de mais uma etapa vencida, sempre se preocupando e antecipando cada detalhe e obstáculo.

Aos professores Dr. José Bittencourt, Dra. Eneá Stutz, Dr. Aloísio Kroling, Dr. Tárek Moussallem, Dr. Geovany Jevaux e Dr. Erly dos Anjos, cujos ensinamentos formaram a base para a pesquisa que se encontra aqui desenvolvida.

À FDV. Instituição que contribui não só para formação técnica e profissional, mas que incentiva a humanização do ensino jurídico, e preza pela ética e qualidade do ensino.

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida objetivou demonstrar a possibilidade da utilização da extensão universitária com a finalidade de promover a humanização do ensino do direito, bem como discutir a necessidade de mudança na abordagem da questão dos direitos humanos nas academias jurídicas e fazer valer o cumprimento de sua função social. Por meio do levantamento do histórico do ensino jurídico no Brasil, foi possível depreender que data do Império até os dias atuais a dominação desse ensino pela ideologia tecnicista e acrítica. Essa forma de desenvolvimento do ensino entra em choque com as concepções do saber utilizado como poder, diálogo emancipatório, poder simbólico e multiculturalismo, encampadas por autores como Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Boaventura de Sousa Santos, produzindo uma diferente ótica sobre as práticas acadêmicas atuais e seu reflexo na formação dos estudantes de direito. Dessa forma, surge a problemática acerca da possibilidade de humanização da formação proporcionada aos estudantes por meio da extensão universitária nos moldes do diálogo equilibrado entre os saberes, científico e tradicional. A metodologia utilizada foi a dialética, com base na análise entre o conflito da teoria posta na legislação, e a prática que vem sendo desenvolvida no ensino jurídico.

**PALAVRAS-CHAVE:** ENSINO JURÍDICO, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, DIÁLOGO EMANCIPATÓRIO.

## ABSTRACT

The developed research intended to demonstrate the possibilities of using university extension in a way to promote the humanization of the law teaching, as well as to discuss the need of modifying the approach of the human rights issue at the juridical academies and to make their social responsibility worthy. Through the historical gathering of the juridical teaching in Brazil, it was possible to conclude that since the days of the Brazilian Empire until the actual days, this teaching is dominated by the technical and non critic ideology imposed by the occidental capitalism. This form of teaching development shocks with the conceptions of knowledge used as power, liberty dialogue, symbolic power and multiculturalism defended by authors as Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Boaventura de Sousa Santos, producing a different optic when analyzing the actual academic activities and its effects on the law students formation. This way, emerges the problem about the possibilities of the humanization of the formation of these students using the university extension by the equilibrated dialogue between scientific and traditional knowledge's. The dialectic methodology was used by the analysis between the theory described by the legislation and the reality that has been practiced on the juridical teaching.

**KEY WORDS:** JURIDICAL TEACHING, UNIVERSITY EXTENSION, FUNDAMENTAL HUMAN RIGHTS, EMANCIPATORY DIALOGUE.

## SUMARIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1 ENSINO JUDÍDICO NO BRASIL</b>	
1.1 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	16
1.2 CARACTERÍSTICAS MARANTES DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	28
1.2.1 Dogmatismo.....	28
1.2.2 Liberalismo.....	34
1.2.3 Formalismo.....	39
1.3 A PORTARIA 1886/94 DO MÊS E A RESOLUÇÃO 09/04 DO CNE.....	45
<b>2 O PAPEL SOCIAL DAS UNIVERSIDADES E DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO</b>	
2.1 O PAPEL SOCIAL A SER DESEMPENHADO PELAS UNIVERSIDADES.....	52
2.2 A UTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO SIMBÓLICA.....	57
2.2.1 <b>O Poder Simbólico</b> .....	61
2.2.2 <b>A Racionalidade Ocidental</b> .....	66
2.3 A EXTENSÃO COMO ATIVIDADE INDISPENSÁVEL NA UNIVERSIDADE.....	70
2.3.1 <b>Surgimento e características da extensão no Brasil</b> .....	70
2.3.2 A visão tradicional-compensatória da extensão universitária nos cursos de Direito.....	80
<b>3 DIREITOS HUMANOS E OS CURSOS DE DIREITO</b>	
3.1 A RESOLUÇÃO 09/04 DO CNE E A EXIGÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA.....	86
3.2 A FORMA CONVENCIONAL DE ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO.....	92
3.2.1 <b>A visão linear da afirmação histórica dos direitos humanos</b> .....	92
3.3 POR UMA VISÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS.....	103

3.4 A EFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS COMO TEMA TRANSVERSAL NOS CURSOS DE DIREITO.....	113
<b>4 A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE DIÁLOGO HUMANÍSTICO COM A SOCIEDADE</b>	
4.1 A IDÉIA DE DIÁLOGO EM PAULO FREIRE.....	122
4.2 CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE.....	127
4.2.1 <b>As ecologias e o trabalho de tradução</b> .....	133
4.2.2 <b>Conhecimento Pluriversitário</b> .....	138
4.3 A NECESSIDADE DE UMA EXTENSÃO EMANCIPATÓRIA.....	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152

## INTRODUÇÃO

A história do ensino jurídico no Brasil é marcada por uma série de eventos que determinaram, por meio da influência do capitalismo colonizador e outros fatores de dominação, seu caráter tecnicista e acrítico. Inúmeros esforços legislativos foram feitos no sentido de conferir à formação do estudante de direito um caráter social e humanista, no entanto a massificação do ensino reprodutor de saberes dogmáticos limitou o âmbito de visão desse futuro profissional, bem como dificultou o próprio cumprimento da função social da instituição de ensino superior.

Ao falarmos em emancipação do estudante de direito, rapidamente somos levados a considerar as cadeias das quais se deseja livrar, e no que diz respeito à pesquisa em comento, consideraremos as crises da modernidade ocidental, que descortinam um ambiente de fabricação intelectual, numa sociedade fundada pelo controle social.

Diante dessa realidade, a pesquisa propõe-se a traçar meios para o desenvolvimento de um dos pilares do tripé ensino / pesquisa / extensão posto pela portaria 1886/94 do MEC, onde a atividade eleita para investigação será a extensão.

De maneira ampla, os caminhos percorridos envolverão traçar um histórico do ensino superior jurídico, identificar o amparo legal para o instituto que se deseja explorar, e descrever as teorias de emancipação educacional propostas pelos autores indicados na base teórica, bem como efetuar o cruzamento entre essas teorias e uma possível forma de extensão universitária emancipatória.

O embasamento teórico-filosófico que orientará a pesquisa segue a linha de raciocínio de autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Michel Foucault, Eduardo Bittar, Gilsilene Passon Francischetto, Pierre Bourdieu, dentre outros.

No entanto, para contextualizar a temática que se deseja explorar, surge a necessidade de explorar sucintamente os deslindes que sucederam até o surgimento da legislação destinada à extensão universitária em vigor.

A intenção clara do ensino no império era a formação de mão de obra para os postos burocráticos da máquina estatal que se formava na época. Na queda do império, estabelece-se o estado tripartido laico, e a república determina inúmeras alterações no ensino jurídico, como: abertura para disciplinas eletivas, instauração da prática forense, surgimento da prova da OAB, abertura curricular para filosofia e sociologia, e o surgimento das faculdades livres (que retiram o monopólio de São Paulo e Recife), modificações essas que terminam por apenas massificar o ensino superior.

Em 1969, a lei 4024 cria as diretrizes e bases da educação, que não conseguiu aproximar o aluno da realidade social na qual estava inserido. Após a LDB, aparece o ponto de encontro com a portaria 1886/94 e a resolução 09/04.

Tomando por base o artigo 43 de Lei 9394/96, que define as Diretrizes e bases da Educação, podemos apreender que a intenção do legislador a respeito da formação dos docentes do ensino superior tem por finalidade estimular a criatividade, o desenvolvimento da sociedade, promover a extensão aberta à participação da população, visando difundir os conhecimentos produzidos.

Somado a esse diploma legal, podemos ainda citar a importância da portaria 1886/94, que em seu art. 3º instituiu as três colunas de base na formação do aluno, que teria sua graduação sustentada pelo ensino, pesquisa e extensão.

Essa portaria foi posteriormente repetida pela Resolução 09/04 do CNE, que adicionou em seu art. 3º a questão humanística na formação superior. Pela leitura conjunta da legislação vigente, resta claro que os objetivos oficiais do ensino nos cursos de Direito demonstram um caráter humanitário e emancipatório na formação do discente, porém, nosso corte se concentrará nas intenções extra-oficiais, mascaradas em uma racionalidade auto-suficiente a que Boaventura de Sousa Santos denomina razão indolente (2002), e que Paulo Freire descreve como anti-diálogo, (2006) questões que afloram, quando analisadas pela concepção foucaultiana de saber como poder (1996).

É dentro desse contexto que propomos investigar o seguinte problema, como a extensão universitária pode ser um meio eficaz para a concretização de uma formação humanística nos cursos de Direito?

A dissertação desenvolvida com vistas a indicar caminhos para solução desse problema foi dividida em quatro grandes capítulos, que tratam a temática inicialmente da história e características do ensino jurídico no Brasil até a edição da portaria 1886/94 do MEC e da resolução 09/04 do CNE.

O segundo capítulo trata da função social da universidade e o papel da extensão nessa atividade, bem como a utilização prática que tem sido dada à universidade, concedendo-lhe o manto de instrumento de dominação simbólica. O terceiro capítulo promove um contraponto entre a forma clássica de abordagem dos direitos humanos e o multiculturalismo pregado por Santos, face ao choque entre o texto da resolução 09/04 do CNE e a prática acadêmica.

Por fim, no quarto capítulo – propondo o uso da extensão dialógica como contato humanístico entre academia e sociedade – foram abordados os temas de diálogo em Paulo Freire, conhecimento pluriversitário, ecologia de saberes e sociologia das ausências e emergências em Boaventura de Sousa Santos, bem como o relato de experiências práticas que se mantiveram nessa linha de pensamento.

Como objetivo ao alcance da resposta para esse problema, visa-se repensar a maneira como a extensão jurídica vem sendo abordada nas instituições de ensino superior, com vistas a modificar o paradigma meramente compensatório, que tem sido comumente obtido como resultado com a atividade em comento, bem como, ainda iremos realizar um histórico da educação superior brasileira, definir a conjuntura atual da extensão universitária, e verificar a compatibilidade dessa extensão com a teoria que se deseja desenvolver.

Dessa forma, buscamos comprovar a hipótese inicial da pesquisa, que objetiva demonstrar a ineficácia do modelo atual de extensão universitária, com caráter puramente unilateral e anti-dialógico, e demonstrar que um dos meios para atingir essa eficácia é a construção de um ambiente propício à troca de saberes entre a

comunidade acadêmica e a tradicional, onde o diálogo parte da igualdade e do respeito ao próximo.

A justificativa da pesquisa situa-se primeiramente no caráter inovador do estudo, haja vista que, em pesquisa ao site da CAPES (em nível de mestrado e com corte entre 2002 e 2006), só foram encontradas 02 pesquisas que tratassem – mesmo que indiretamente – do assunto, sendo que uma delas consta na área de Psicologia e a outra em Direito. Essa é do autor André Luis Lopes dos Santos, e possui o seguinte tema: Ensino jurídico: Acentuando a dimensão educacional dos debates, e aquela é da autora Regina Célia do Prado Fiedler, com o título: Um estudo sobre a construção da identidade de alunos em escola freiriana<sup>1</sup>. A pesquisa se efetivou com base na busca dos seguintes termos: pedagogia, ensino jurídico, extensão, universidade, diálogo e emancipação.

Justifica-se também, pela conjuntura atual do ensino superior no país – que remonta ao caráter tecnicista e acrítico do ensino jurídico imperial – pela escassez de pesquisas interdisciplinares no âmbito jurídico.

Esse é o contexto em que a pesquisa irá se desenvolver, bem como a problemática que deseja discutir e os objetivos que propõe alcançar a hipótese lançada. Deparamo-nos agora, com o momento de determinar o arcabouço teórico que será utilizado para orientar a investigação do tema, em para cada intento, há de se mostrar uma base científica que irá sustentá-lo.

Inicialmente, as teorias que irão capitanear a confecção da pesquisa são desenvolvidas por Michel Foucault, no que trata da questão de saber como poder, Boaventura de Sousa Santos, no que tange à sociologia das ausências e das emergências e à discussão dos rumos do racionalismo ocidental, bem como os conceitos de dialogicidade e educação bancária de Paulo Freire. Contamos também com os ensinamentos de Pierre Bourdieu, quando desenvolve os conceitos de reprodução e poder simbólico.

---

<sup>1</sup> A escola freiriana envolve o ensino dialógico praticado por Paulo Freire no que tange à educação popular por meio da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

O método adotado para a pesquisa será o dialético, sendo baseado na diferenciação de conceitos por meio da argumentação dentro do diálogo. A dialética, com base nos ensinamentos de Lakatos (2002, p. 83), possui quatro leis fundamentais, a saber: ação recíproca, mudança dialética, passagem da quantidade à qualidade e interpenetração dos contrários.

Concebendo o mundo como um conjunto de processos, a dialética vai ao encontro daquilo que é dito pelos autores citados no embasamento teórico, na medida em que as teorias utilizadas se sustentam no emaranhado de relações e interações sociais, com vistas a determinar o constante movimento e dinâmica das relações que se deseja definir. Essa regra sustenta não só o constante movimento, mas a interdependência das coisas que não existem isoladas, destacadas umas das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente.

Com base na mudança dialética, nega-se uma afirmativa primitiva, e ao negar sua negação, atinge-se outra afirmação, o que não importa retornar à primeira tese, e sim atingir um novo conceito (síntese). Com base nessa teoria, nada na dialética segue como definitivo ou absoluto, o que confirma o caráter da pesquisa que se intenta desenvolver, sustentada na mudança paradigmática proposta pelos autores em comento.

É nesse ponto que a terceira lei se relaciona com o estudo a ser desenvolvido. Seguindo o pressuposto de que, após uma determinada quantidade de mudanças, atinge-se a qualidade – ou mudança de estado – bem como o fato de que tudo se relaciona e essas relações não se dão ao acaso, nossa abordagem deseja desconstruir o processo de formação jurídica atual. Esse objetivo se busca alcançar através da identificação das etapas quantitativas e qualitativas do processo descrito, bem como identificar a relação e os propósitos dessa formação em conjunto com as relações sociais existentes dentro e fora dos muros institucionais.

Essa identificação não pode ocorrer sem que se defina a mola propulsora desse processo de mudança, que, de acordo com a quarta lei da dialética, seria a própria contradição interna entre os contrários que compõem todas as coisas.

Dessa forma o estudo pretende operar no campo da incoerência entre a legislação e a prática, que envolvem o tema da extensão universitária, com vistas a identificar os fatores-causa dessa realidade, por meio da análise do processo de formação e produção dessa práxis.

Como método de procedimento, será utilizado o monográfico. A escolha parte de sua definição, ou seja, do princípio de que qualquer caso estudado em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros, e nessa busca por uma generalização, há que se proceder ao estudo de instituições, grupos, comunidades, etc. As técnicas de pesquisa utilizadas serão, documental e bibliográfica, haja vista que o estudo será embasado na análise de livros, revistas, reportagens, seminários.

# 1 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

## 1.1 HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Nessa etapa inicial da pesquisa, busca-se fazer um apanhado dos principais eventos que marcaram o histórico do ensino jurídico, desde o tempo do Brasil Império, até os dias atuais.

Inúmeros fatores determinaram as características do sistema de ensino no Brasil, como sua independência, a proclamação da República, e as lutas de interesses que ora aproximavam, ora afastavam o caráter do aprendizado dos interesses do Estado.

De acordo com Bastos (2000, p. 01) o surgimento e desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil estaria estritamente vinculado ao estabelecimento da máquina estatal em nosso território.

Dom Pedro I foi o imperador do Brasil até 1831. Em julho de 1822 (antes da declaração de independência) uma Assembléia Constituinte já havia sido convocada, e veio a ser realizada somente em 1823 (LINHARES, 2000, p. 129-135). Essa assembléia foi dissolvida pelo imperador para evitar a possibilidade da votação de dispositivos que viessem a restringir seus poderes. Por meio do Poder Moderador, Dom Pedro se manteve estável, dispondo ainda do controle sobre o Judiciário, Legislativo e Executivo.

A Confederação do Equador, os Farroupilhas e a Noite das Garrafadas representaram o descontentamento social com os poderes absolutos do Império, que acarretaram a renúncia de Dom Pedro I em abril de 1831.

Ainda com base na mesma fonte (LINHARES, 2000, p. 135-141), até 1840 o país foi governado por regentes que tiveram seus poderes limitados pelo aumento da autonomia das províncias e a criação de um governo mais centralizado. Após o Golpe da Maioridade, Dom Pedro II assume o poder, dando início ao Segundo Reinado (1840), que vem durar até a Proclamação da República em 1889.

Nota-se, que o Brasil passou por um período transitório muito intenso – de colônia para estado soberano, e para república – e a luta de interesses entre liberais e as elites ligadas ao governo marcaram uma época de constantes embates, ora armados, ora baseados no *lobby* político.

Contextualizado politicamente o período de interesse, é possível adentrar os fatos que marcaram a educação de uma maneira geral, e em especial o ensino jurídico no Brasil.

Em 1823, na Assembléia Constituinte, foi elaborado o projeto de lei que estabeleceria a instituição de duas universidades – uma em São Paulo e outra em Pernambuco – onde seriam instituídos cursos jurídicos inicialmente governados pelos estatutos da Universidade de Coimbra.

No entanto, levando-se em conta o contexto geral de debates e disputas que vinham sendo travados para a consolidação da independência do Estado brasileiro, bem como para a promulgação da primeira Constituição, restou frustrada a primeira tentativa de consolidação de um curso jurídico em solo nacional.

Em 1825, com a Constituição de 1824 outorgada, o imperador decidiu criar o que seria o primeiro curso jurídico nacional no estado do Rio de Janeiro (BASTOS, 2000, p. 3-4), que teria suas bases no estatuto criado por Luis José de Carvalho Melo para esse fim. Mais uma tentativa foi frustrada pelas pressões das elites liberais, o que acarretaria também a recusa de instalação de uma Universidade em Minas Gerais.

A recusa na instalação de ambos os cursos jurídicos tinham relação direta com o momento político que era vivido no Brasil. No caso do Rio de Janeiro, buscava-se evitar o gasto e as pressões possivelmente exercidas pelos novos universitários, e em Minas Gerais, o medo rondava a instituição de uma universidade no berço das idéias revolucionárias da Independência.

É interessante frisar que os rumos tomados pelo ensino jurídico determinam uma constante luta entre as elites liberais, as imperiais e o grupo que se encontrava dentro da máquina estatal do império. Dessa forma, a cada nova proposta, surge o embate de interesses dessas forças sociais.

Os motivos para tal impulso eram os temores de gastos do erário com a criação da instituição, e dos ideais que poderiam surgir com os ensinamentos provenientes dos cursos jurídicos, que certamente entrariam no caminho do “bom andamento dos negócios do Estado (...) e da pressão que os jovens poderiam representar no processo do andamento político das decisões imperiais” (BASTOS, 2000, p. 04).

Seguindo as tentativas frustradas, tentou-se instalar cursos jurídicos na Bahia, que foi alvo de resistência por parte da maioria que nem sequer concordava com a independência do país.

O autor supracitado (2000, p.07) divide a realidade do Brasil império em três grupos distintos de elites, sendo que a imperial detinha o controle do Estado, já a elite civil se movimentava de acordo com os interesses estatais e uma fração desta elite (que seria o terceiro grupo) era mais liberal e estaria mais engajada no processo de independência. Sendo assim, o debate era sempre heterogêneo, pois, dependendo do teor e do momento, nem sempre as mesmas posições eram defendidas.

Para Francischetto, após a falência do sistema de capitanias hereditárias no Brasil colônia, da instauração de uma administração-geral e sua substituição pela vinda da família real portuguesa, o ensino no Brasil se deu sempre em um ambiente de manutenção da hegemonia dominante, de cunho colonialista-escravizador. As primeiras lições foram ministradas pela Companhia de Jesus, que, no intuito de difundir a fé do império, iniciou a alfabetização dos colonizados (no prelo).

A influência da igreja se alterna após a difusão das idéias iluministas trazidas pelos bacharéis brasileiros formados em Portugal, somadas aos desejos por uma educação laica do Marquês de Pombal, domínio esse que retorna, em 1827, com a instauração dos primeiros cursos jurídicos no Brasil (São Paulo e Olinda), sediados em infra-estrutura eclesiástica.

A intenção clara do ensino no império era a formação de mão de obra para os postos burocráticos da máquina estatal que se formava na época. Os bacharéis eram técnicos advindos de uma elite dominadora, num ambiente em que preocupação social era sinônimo de uma retórica liberalista abafada por uma prática imperial descompromissada com as mazelas da sociedade.

Em 8 de agosto de 1826 (BASTOS, 2000 p.12), Francisco de Paula Sousa propôs a alteração do artigo 1º do projeto de lei sugerido por Marcos Antonio (que restituía a intenção do imperador de criar o primeiro curso jurídico no Rio de Janeiro), ora confeccionado por Januário da Cunha Barbosa e José Cardoso Pereira de Melo, instituindo, assim, São Paulo e Olinda como as capitais que receberiam as primeiras faculdades.

A proposta foi então confirmada pela Lei de 11 de agosto de 1827 (BASTOS, 2000 p.12), que adotava uma postura simpatizante com a elite civil de cunho liberal, embora ainda recebesse influência direta dos estatutos da Universidade de Coimbra, exigência do Estatuto de Visconde de Cachoeira. Essa influência, de acordo com o autor supra, terminou por esvaziar a lei de seu conteúdo mais liberal, funcionando como um contrapeso de objetivo a manter o envolvimento do ensino superior com os interesses do Estado e das elites que operavam sua máquina.

A lei foi promulgada, restando uma lacuna quanto a quem competiria a direção das instituições, haja vista a supressão de seu artigo 15, bem como as demais propostas de emenda, que buscavam esvaziar a vitória das elites civis liberais.

Sendo assim, o projeto de 5 de julho de 1826 representa um pacto muito mais voltado para os interesses da sociedade civil dominante do que para os interesses do Estado, o que demonstra a posição de dependência em que a elites se posicionavam para com o Estado (o hipertrofiando), e que vem a ser declarado pelo Visconde de Cairú, nos relatos de Bastos (2000, p. 15):

É hoje quase geralmente reconhecido, por estadistas práticos, que não convém facilitar demasiado a todas as classes os estudos superiores, a fim de que somente a justa proposição do Estado segundo a demanda do país e para que também dêem garantias ao público, como pertencentes a certas famílias remediadas e de consideráveis posses. Além disso, estes estadistas, como já disse, saem da classe mais abastada, e essa pode com a despesa.

Esse vínculo entre sociedade civil de elite e Estado fez com que, ao invés de se priorizar a educação fundamental, ou mesmo a formação jurídica de advogados que pudessem articular os interesses da população, se concentrassem todos os esforços em possibilitar a graduação dos futuros ocupantes dos cargos públicos estatais. Isso demonstra a vitória do acordo entre as elites imperiais e a fração conservadora das

elites civis na busca pela formação de uma casta puramente política e administrativa.

Após essa etapa, e até a promulgação da lei de 11 de agosto de 1827 (BASTOS, 2000, p.20-26), seguiu-se o debate acerca do currículo jurídico que seria aplicado nas futuras IES, sendo que, ao final das deliberações, concluiu-se que, nas faculdades de São Paulo e Olinda, seriam ministradas as seguintes matérias: Direito Público, Análise da Constituição do Império, Economia Política, Diplomática, Direito Mercantil e Teoria e Prática do Processo.

As discussões mais intensas, segundo Bastos (2000, p. 27), surgiram em torno da adoção das cadeiras de Direito Romano, Direito Eclesiástico e Direito Pátrio Civil, que, ao final dos debates, originaram a Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, rubricada pelo Imperador Pedro I e assinada no Palácio do Rio de Janeiro por José Feliciano Fernandes Pinheiro.

Ao levar-se em conta estes elementos, Bastos (2000, p. 32-34) indica a formalização do que seria a primeira cadeira dos cursos jurídicos na época. Inicialmente, no primeiro ano, o aluno cursaria Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.

No segundo ano do curso, a primeira cadeira compreendia a continuação das matérias antecedentes, e a segunda cadeira ministrava Direito Público Eclesiástico. No terceiro ano, ensinava-se Direito Pátrio Civil na primeira cadeira e Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal na segunda cadeira.

No quarto ano, a primeira cadeira do curso compreendia a continuação do Direito Pátrio Civil, e a segunda cadeira almejava o ensino do Direito Mercantil e Marítimo. Por fim, no último ano, a primeira cadeira tratava de Economia Política, ao passo que a segunda ministrava a Teoria Prática do Processo adotada pelas Leis do Império.

Nota-se o desprezo para com a prática forense, que se reflete no primeiro documento normativo de instituição de cursos jurídicos no Brasil, bem como o

desejo de se manter a influência imperial nos cursos jurídicos através da regulação destes pelo Estatuto de Visconde de Cachoeira.

Esse estatuto, que mesmo sendo quase todo contrário à lei de 1827 era adotado como base de sua aplicação e interpretação, determinava a adoção da cadeira de direito romano (mesmo que o currículo da lei não a contivesse), e representava a conexão entre o império e as elite civis de forma a frustrar os objetivos de um curso aberto e livre das influências imperiais.

Não se pode negar sua preocupação com a metodologia do ensino jurídico, que, nos dizeres de Bastos (2000, p. 38), “esclarece ainda que o método a ser usado deve ser resumido, expor com clareza e contar só o essencial”.

De 1827 até 1879 (BASTOS, 2000, p. 39-43), quando surgiu o ensino livre, o currículo jurídico sofreu diversas transformações. Em 7 de novembro de 1831 (BASTOS, 2000, p. 44-45), surge a regulamentação da lei de 1827, como determinava seu artigo 10, suspendendo a vigência do estatuto de Visconde de Cachoeira.

Essa lei regulamentou o ensino jurídico, retirando de vez a dúvida sobre a cadeira de Direito Romano (que foi excluído como disciplina) trazida pelo Visconde de Cachoeira e, por não tratar da metodologia de ensino da mesma forma que seu antecessor, concedia maior autonomia aos lentes. No entanto, a influência do Direito Romano ainda persistiu no âmbito do Direito Civil e Natural, e finalmente foi formalizada no currículo jurídico com o Decreto 608 de 16 de agosto de 1851 juntamente com a cadeira de Direito Administrativo.

Mais uma vez se fazia notória a fragilidade do direito pátrio como fundamento jurídico, frente à influência do colonizador. O liberalismo radical era sobreposto pelos romanistas e nova crise instaurava-se acerca do ensino jurídico no Brasil. Poder Legislativo e Executivo iniciaram o debate acerca da competência legislativa para criação de novos estatutos e para o aumento de despesas em sua execução. Sendo assim, sempre que uma nova disciplina era criada, o Estado entrava em choque interno acerca dos custos e da competência para legislar acerca dessa matéria.

Em 1853, surge o decreto 1134 de 30 de março (BASTOS, 2000, p. 53-55), que visou concretizar as cadeiras de Direito Administrativo e Romano e conter o liberalismo pregado pelas elites radicais por meio da tentativa de se restaurar as intenções do Estatuto de Cachoeira. Sendo assim, deixava de lado o ensino do Direito Pátrio, para submeter os estudantes a um misto de Direito Romano e Eclesiástico.

É em meio a essas crises que, com base nos argumentos do deputado Augusto de Oliveira, se faz a primeira menção à necessidade de capacitação do corpo docente, visando à melhoria do ensino jurídico brasileiro. Com base nos dizeres de Bastos (2000, p. 57):

Na história de nosso ensino jurídico, essas são as primeiras e básicas observações sobre a questão docente. Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação do magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares, o que é, aliás, uma das características de parlamentares do império (...) Era freqüente as escolas admitirem lentes nem sempre concursados e que as administrações estivessem sempre subservientes às pressões das autoridades administrativas.

Durante a crise entre executivo e legislativo e o patronado imperial, que a todo o momento corrompia o sistema de ensino jurídico, vem o decreto 1.386 de 1854, que trouxe o regulamento aprovado pelo decreto 1.568 de 1855.

A partir da década de 50, com o aumento da demanda, o Estado passou a não ter condições de atender toda a necessidade populacional voltada à educação, o que abriu aos particulares a possibilidade de prestação desses serviços e iniciou a diminuição da influência eclesiástica nas aulas.

Em 1871, surge o decreto 4675 (BASTOS, 2000, p. 75-76), determinando a obrigatoriedade do exame para estudantes das faculdades, visando ampliar o controle do ensino por provas escritas e orais.

O ensino jurídico brasileiro seguiu essa marcha até a data de 19 de abril de 1879 (BASTOS, 2000, p. 90-91), quando o decreto 7247, assinado por Carlos Leôncio de Carvalho, retomou a proposta concreta do ensino livre no império.

Na verdade, não se trata de uma independência total do ensino, haja vista que a intervenção governamental e até seu patrocínio para o ensino primário obrigatório eram elementos vigentes na época.

A partir desse decreto, dividiu-se o curso jurídico em ciências jurídicas e ciências sociais, de forma que no segundo o foco seria a formação de pessoal administrativo e no primeiro se formariam os advogados e magistrados. Nota-se também a sobrevivência do Direito Romano como disciplina autônoma e a colocação do Direito Eclesiástico como matéria opcional.

Após o decreto 7247 (BASTOS, 2000, p. 103-114), segue-se o parecer de Rui Barbosa acerca do mesmo, que, em 1882, declarou a defesa do ensino livre, porém a Comissão de Instrução Pública buscou uma forma de limitar as instituições privadas ao Estado, valendo-se de requisitos como a necessidade de prestar exame em instituição pública após a conclusão de curso particular.

O maior indicativo de insucesso das reformas no ensino jurídico é apontado por Bastos (2000, p. 121) como a tentativa de se resolver o problema por meio de leis e não de um plano geral de educação, o que por fim deu-se no decreto 9360 de 1885, que reproduziu o seu antecessor e concretizou a possibilidade de existência para o ensino livre, mesmo que sendo vago sobre seus exames e sua frequência.

De acordo com Francischetto (no prelo), na queda do império, estabeleceu-se o estado tripartido laico, e a república determina inúmeras alterações no ensino jurídico, como: abertura para disciplinas eletivas, instauração da prática forense, surgimento da prova da OAB, abertura curricular para filosofia e sociologia e o surgimento das faculdades livres (que tiram o monopólio de São Paulo e Recife), modificações essas que terminam por apenas massificar o ensino superior.

Com o decreto 10361 de 1890, foi suprimida a cadeira de Direito Eclesiástico do currículo jurídico, ilustrando a separação entre Estado e Igreja.

Em 1891 surge a Reforma Benjamin Constant com o decreto 1232, que buscou descentralizar o ensino jurídico através do ensino livre e confirmou os ideais liberais do parecer de Rui Barbosa, mas também trouxe consigo o “oficialismo que

predominava entre os grupos republicanos positivistas, herdeiros do centralismo imperial” (BASTOS, 2000, p. 153). Alvo também de mudanças, foi a criação de três cursos distintos nas Faculdades de Direito, a saber, Ciências Sociais, Ciências Jurídicas e Notariado.

A reforma republicana do ensino segue com a Constituição de 1891, determinando a fundação do estado laico, porém sem romper com a linha ideológica do ensino imperial, que, nos dizeres de Bastos (2000, p. 155), reflete:

Na verdade, se não houve uma ruptura com os fundamentos do ensino jurídico do império, uma vez que o Direito Eclesiástico era o fundamento institucional, simbolizado pelo ensino do Direito Romano, houve uma visível mudança do ensino do Direito Natural, essência tradicionalmente dominante do conhecimento jurídico, pelo ensino da Filosofia do Direito acoplada à História do Direito. (...) [o que] mostra uma abertura para um certo “nacionalismo jurídico” e compreensão de nossas próprias instituições (...)

Já em 1895, a Lei 314 amplia a duração dos cursos jurídicos para 5 anos e, de acordo com Fracischetto (no prelo), nota-se que, nessa fase, o ensino ainda continua tecnicista, havendo as três áreas de concentração do curso jurídico criadas pelos decretos 10361/1890 e 1232/1891 – Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado – fundidas na primeira.

Passa-se a adotar livro de presença nas faculdades para regulamentar o comparecimento dos alunos em sala de aula, ressalvados os direitos adquiridos pelos alunos que ingressaram no ensino superior antes da lei, tudo de acordo com o Decreto 2226 de 1896 (BASTOS, 2000, p. 164-165). Em 1901, regulamenta-se a possibilidade de freqüência feminina (separada) nos cursos jurídicos, por meio da Lei 746.

A junção dos três cursos em um só fez com que se acentuasse a presença de uma elite administrativa dentro das Faculdades de Direito, trazendo o surgimento desenfreado de bacharéis com conhecimentos jurídicos limitados e desviados para os quadros funcionais do Estado.

Em 1915, a Reforma Rivadávia Corrêa fez (BASTOS, 2000, p. 167-171) a fusão das faculdades livres existentes no Rio de Janeiro em um Instituto de ensino jurídico, trazendo, para tanto, a obrigatoriedade de freqüência para os alunos que

estudassem nas faculdades e que optassem por essa metodologia, e a vinculação do mesmo professor para as cadeiras subseqüentes de uma mesma disciplina. Essas reformas se deram com a publicação do decreto 11530 de 1915, apoiado na lei 2924 de 1915.

De acordo com Bastos (2000, p.183), as reformas que se deram na época republicana não foram de profundo impacto no ensino jurídico brasileiro, no entanto tiveram o condão de eliminar o Direito Eclesiástico – formalizando a instituição do estado laico – mas mantiveram a interpretação com base no direito romano e, na verdade, representaram a solidificação dos interesses das novas elites que se firmavam no poder.

Em 1929, a Associação Brasileira de Educação começa a reivindicar uma proposta pedagógica democrática na educação superior, que resulta na Fundação Universidade do Distrito Federal (na época no Rio de Janeiro), instituição feita nos moldes universitários, porém subsidiada pelo setor privado. Surge o início da busca pelo raciocínio jurídico, com a adoção de diferentes formas de pesquisa e fontes de estudo. Conforme descreve Bastos (2000, p. 225):

O espírito da Universidade do Distrito Federal (UDF) estava impregnado das novas teorias educacionais de vocação globalizante (...). Diferentemente do projeto pedagógico da Universidade do Rio de Janeiro, que estava determinado pela necessidade burocrática de se congregarem as unidades isoladas de ensino, a Universidade do Distrito Federal (UDF), desvinculada de qualquer base ou compromisso educacional (...) estava voltada para um novo e especial projeto pedagógico livre de todos os vícios e situações que envolveram o ensino superior brasileiro, visíveis na preocupação de se criar varias unidades, como: Biblioteca Central, Escola de Radio, Escola Secundaria, Escola Elementar e Jardim de Infância (...).

Em 1961, a lei 4024 cria (BASTOS, 2000, p. 267) as diretrizes e bases da educação, que, somada com as alterações anteriormente mencionadas, não tiveram o condão de aproximar o aluno da realidade social na qual estava inserido.

A LDB, como define Bastos (2000, p. 267-268),

foi o documento referencial da educação no Brasil Moderno e a primeira lei que definiu os seus princípios educacionais básicos, bem como o sistema de competências e as autoridades destinadas a viabilizá-la. (...) Assim, a lei que autorizou a criação da UnB foi um prenúncio dos seus objetivos e uma certeza que sua promulgação provocaria profundas mudanças na vida educacional brasileira.

A lei a que o autor se refere, que define a criação da Universidade de Brasília, é datada também de 1961, apenas 5 dias antes da LDB (n. 4024/61). A década de 50 até o início de 60 comporta inúmeras modificações na estrutura educacional do Brasil, como a criação da CAPES<sup>2</sup> em 1951, e o desdobramento do Ministério da Educação e Saúde em Ministério da Educação e Cultura.

A lei em comento autorizava, na mesma linha da Constituição de 1946, o direito dos educadores particulares em organizar suas próprias escolas, sem nenhuma interdependência com o Estado ou limitações à transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Tudo de acordo como o artigo 166 da CF/46, que dispunha a educação “como direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BASTOS, 2000, p.268).

Certo é que a Lei de Diretrizes representou um marco no ensino brasileiro, no entanto, o ensino jurídico ainda continuou divorciado da realidade social e predominantemente tecnicista no que tange à formação dos seus estudantes.

Rodrigues (1993, p. 35-60) descreve esse panorama ao dissertar sobre as crises que se alojaram no ensino jurídico e que serão posteriormente tratadas com maior profundidade. Para tanto, o autor divide essas crises em estrutural – onde analisa o paradigma político-ideológico e o epistemológico – funcional – onde faz o exame da crise do mercado de trabalho e da identidade e legitimidade dos operadores de direito – e operacional – onde descreve a crise administrativa e acadêmica do ensino jurídico e, dentro dessa última, a crise didático-pedagógica e a crise curricular.

Nesse ponto, após o levantamento histórico dos principais eventos que ajudaram a construir a caminhada do ensino jurídico, surge a necessidade de se identificar o paradigma ideológico que se desenvolveu desde o período imperial e que ainda vige na atualidade universitária do país. Após essa etapa, iremos retornar com as modificações que foram instauradas com a portaria 1886 e a resolução 09/04, ambas no item 1.3 deste capítulo.

---

<sup>2</sup> A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) visa a melhoria da pós-graduação brasileira, através da avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 23 mai. 2007.

Precisamos compreender que as mudanças que foram empregadas pela legislação promulgada no prazo eleito para o esquema histórico apresentado foram apenas formais e não abarcaram as questões de fundo que de fato representavam o real entrave à melhoria do ensino jurídico.

A questão que se levanta seria o motivo por que, após tantas modificações na legislação brasileira, o ensino jurídico permaneceu tão atrelado à sua função de fornecer mão de obra para os quadros administrativos do Estado.

A resposta se encontra no modelo de racionalidade levantado por Santos (2005, p. 60-68) que presidiu as ciências naturais desde o século XVI e passa a dominar também as ciências sociais a partir do século XIX, recusando o senso comum e os estudos humanísticos, de forma a solidificar o fechamento epistemológico que caracteriza esse paradigma.

Esse modelo nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não estiverem baseadas em seu modelo científico, mostrando, assim, seu caráter absolutista e totalitário e configurando a arrogância capaz de considerar o fechamento sistemático desse paradigma frente à realidade que o circunda.

Nesses termos, o conhecimento científico é pautado na mera “observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais” (SANTOS, 2005, p. 62), em que a lógica trazida pela matemática passa a quantificar como forma única de conhecer, e o futuro é considerado como mera repetição do passado.

O autor qualifica a forma de conhecimento adotada pelo paradigma apontado como vigente e dominante em utilitário e funcional, “reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar e transformar” (SANTOS, 2005, p.64). Nessa medida, fica possível entender por que questões de tamanha importância para a real evolução do ensino jurídico foram ignoradas e a tratativa dispensada foi apenas de ordem formal dentro da legislação vigente.

Há que se entender por que a metodologia de estudo das ciências naturais passou a ser utilizada nas ciências sociais, bem como, após o surgimento do Iluminismo, a consciência filosófica da ciência moderna se transformou no positivismo do século XIX, que admite apenas a lógica, a matemática e as ciências empíricas baseadas no modelo das ciências naturais como formas de conhecimento científico.

Sendo assim, faremos a análise de alguns pontos que ligam as características do ensino jurídico com os elementos definidores dessa racionalidade apontada por Santos, de forma a identificar como se opera a influência desse paradigma sobre os cursos de Direito, reforçando as idéias do dogmatismo, do liberalismo e do formalismo jurídicos.

## 1.2 CARACTERÍSTICAS MARCANTES NO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

### 1.2.1 Dogmatismo

O dogmatismo jurídico representa um corte metodológico que limita o âmbito de investigação do pesquisador. É um tipo de pensamento que estabelece limites para a investigação de casos, momento em que o intérprete se depara com fórmulas postas para aplicar a todos os casos que a ele se apresentem.

Ao diferenciar a dogmática da zetética, Francischetto afirma que:

A dogmática jurídica pode constituir-se num importante meio de desempenhar as atividades dos profissionais do Direito na medida em que forneceria subsídios para o início da reflexão em torno de uma questão juridicamente relevante. O problema que se coloca é que o pensamento dogmático acabou sedimentado no ensino jurídico como um parâmetro seguro, eficaz e inquestionável para se lidar com os conflitos sociais, sendo a norma o balizamento único do jurista (no prelo).

Na realidade, não se trata de uma crítica desavisada do dogmatismo, pois não se pode olvidar que o mesmo pode ser interpretado e reinterpretado dentro dos limites por ele próprio estabelecido, de forma a permitir um alcance maior da realidade social. No entanto, quando se fala em dogmatismo no ensino jurídico, podemos depreender dos dizeres de Santos (2002a, p. 62) que:

A crítica ao dogmatismo que acentua a racionalidade orientadora de nossos cursos jurídicos decorre do fato de que a dogmática ligada ao direito positivo apenas pode produzir um conhecimento reprodutor e não renovador. (...) a crítica se dirige ao dogmatismo (tomado como postura intrinsecamente não-problematizante dos termos abordados, fruto da “certeza de ter razão”), e não aos dogmas, em si mesmo considerados.

O autor indica que, considerados corretamente, os dogmas concederiam ao investigador certa margem de discricionariedade, na medida em que esse poderia interpretá-los, mostrando, dessa forma, que dogmática não se limita apenas a mera afirmação de dogmas.

O resultado dessa postura assumida nos cursos jurídicos tem sido, na ótica de Francischetto:

A maneira equivocada com que se tem tratado a dogmática no ensino jurídico tem ocasionado o seu distanciamento com a realidade social e tem formado profissionais apegados a um legalismo acrítico e não-intervencionista. Além da descontextualização e do dogmatismo, o ensino jurídico tem sido marcado por uma visão unidisciplinar do Direito, evitando qualquer contato com outros ramos do conhecimento humano. Sob uma influência da pedagogia tradicional e tecnicista, o conteúdo de ensino do direito passou a ser um produto acabado e que o aluno apenas irá acumulando, como um “depósito” de leis, conceitos e jurisprudências (no prelo).

A classificação descrita pela autora tem refletido o caráter do ensino desde o império até os dias atuais, em que o “pacto de mediocridade<sup>3</sup>” entre docente e discente perpetua a mera reprodução de conceitos e limita a postura dos futuros profissionais jurídicos, que se portarão como meros técnicos ao invés de articuladores de direitos. Nesse contexto, Direito e Lei são tidos como equivalentes, e o profissional se limita a mero aplicador de regras jurídicas tidas como inquestionáveis desde a academia.

A sedimentação do positivismo jurídico e seus dogmas irrefutáveis deu-se com o advento da teoria pura do Direito de Hans Kelsen (2000, p. 1), bem como suas demais obras, onde se afirma a ciência do direito como aquela cujo único objeto de estudo seria o direito positivado em cada Estado. Recusa, portanto, todo e qualquer fenômeno estranho a seu objeto de estudo, de forma a purificar a metalinguagem que diria sobre a linguagem do Direito Positivo, em que o Estado seria a materialização desse Direito posto e daí viria a legitimidade para sua coação.

---

<sup>3</sup> Aguiar (1994) utiliza-se do termo para definir o acordo tácito entre alunos e professores, que perpetua a queda na qualidade do ensino jurídico.

De forma a ilustrar a postura adotada pelo dogmatismo jurídico, discorreremos sobre alguns apontamentos feitos por Moussallem (2001, p.01) quando descreve alguns contornos da interpretação neopositivista do Direito. Vale ressaltar que o pensamento de Kelsen nasce do positivismo de Comte e Hart e do neokantismo, para a partir do Círculo de Viena, se formular o Neopositivismo Lógico e seus dogmas.

O intento em demonstrar – mesmo que de forma repetitiva – certas nuances lingüísticas e filosóficas do dogmatismo se justifica na intenção de fazer o contraponto entre essa teoria e o diálogo descrito por Freire (2006), quando esse desconstrói o conceito de extensão e passa a sugerir a adoção da comunicação entre o sujeitos em torno de um objeto mediador, em lugar da mera expansão de saberes pré-definidos.

Ao adentrar a questão do dogmatismo jurídico, Moussallem (2001, p. 25-28) inicia o texto, definindo “giro lingüístico”<sup>4</sup> como a fase atual de emancipação da linguagem, que se torna figura autônoma da realidade, chegando ao ponto de sobrepô-la, porém, essa linguagem deveria ser purificada de termos que não tivessem o rigor do conhecimento científico.

Nota-se que constantemente a teoria busca separar o Direito da realidade social e de outras formas de conhecimento que não operem pela metodologia o dogmatismo jurídico, como a filosofia, a sociologia, a ciência política, etc.

De acordo com a descrição de sua teoria, podemos depreender que busca tão somente o autor, enxergar o direito (ciência) nos parâmetros do estudo de um objeto ideal e não cultural, visto que se preocupa cientificamente com o direito em forma de dever ser (linguagem prescritiva) e não em forma de ser (linguagem descritiva), sem descartar que no que tange ao direito como objeto, seria o mesmo cultural.

É nesse ponto que o positivismo jurídico determina a possibilidade de análise do Direito por meio da metodologia das ciências naturais, e com base neste

---

<sup>4</sup> Para o autor, o giro lingüístico se opera a partir do momento que não podemos alcançar a realidade senão por meio da linguagem, e em termos neopositivistas lógicos, essa linguagem deveria ser depurada e formalizada de quaisquer vícios que pudesse atingir o caráter científico na investigação do objeto de estudo.

entendimento, passa a descartar outras formas de conhecimento que não possam ser empiricamente verificadas como conhecimento cabal.

No que tange ao conhecimento por meio da linguagem, trata-se de uma sistemática não-exclusiva do positivismo jurídico. A diferença reside na forma como é encarada a relação entre a linguagem, seu emissor, seu destinatário e a consideração ou não do meio onde a mesma é produzida.

Paremos nesse ponto da explanação positivista para fazermos menção a Freire (2006, p. 31), quando também tratando de linguagem, passa a demonstrar uma ótica diferente do dogmatismo:

Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar. Sobrepor a ele outra forma de linguagem, noutra estrutura e noutra maneira de atuar lhe desperta uma reação natural. Uma reação de defesa ante o 'invasor' que ameaça romper seu equilíbrio interno.

Paulo Freire, quando passa a tratar o tema da extensão como comunicação entre homens, e não uma simples expansão do saber a partir do sábio ao ignorante, passa a desconstruir a metodologia dogmática, de forma a desenvolver o diálogo dentro da busca pelo conhecimento.

Ao descrever o equívoco de se admitir a extensão universitária pelos parâmetros anti-dialógicos do dogmatismo positivista, o autor alerta para o perigo de se transmitir os conhecimentos jurídicos à populações necessitadas como um rito mágico de atos inalcançáveis ao intelecto humano (FREIRE, 2006, p. 32-33).

É nessa etapa que define seu pensamento da seguinte maneira:

No fundo, a substituição de procedimentos mágicos por técnicas 'elaboradas', envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento, não podem sê-lo da estrutura.

Assim, aponta para a necessidade de superar a separação pregada pelo positivismo dogmático, na medida em que essa atitude ignora a "problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar

que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade (...)" (FREIRE, 2006, p. 33).

Mas como reduzir o estudo do direito sob uma teoria positivista, onde a solução de todas suas incoerências se resumiria a evitar a ambigüidade, vagueza e carga emotiva dos signos que em conjunto formam o ordenamento jurídico? Resta no mínimo temerária a abordagem unilateral do fenômeno jurídico, haja vista que ao dissociar o direito da realidade social sobram apenas os diplomas legais que permaneceriam inertes até que a conduta que descrevem ocorra de fato.

Nota-se o purismo Kelseniano que ficou alastrado pela teoria positivista desde sua obra Teoria Pura do Direito, e que ainda hoje estimula pensadores a conceber uma idéia do Direito separado do fenômeno social.

Considerando portanto a palavra Direito como ordenamento jurídico, podemos definir como sendo a ordem jurídica vigente (leia-se válida), o conjunto de normas imperativo atributivas que em certa época e país, a autoridade política declara obrigatório (MOUSSALLEM, 2001, p. 63).

Novamente podemos nos valer dos ensinamentos de Freire (2006, p.34 e 40):

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão 'focalista' da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.

Impõe-se que, em lugar da simples 'doxa' em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o 'logos' de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a essa reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência.

Nota-se que para o positivismo, esse ordenamento não é uma regra e sim um conjunto de regras que possui uma unidade, ou seja, um sistema. Esse sistema se diferencia dos outros normativos por sua coercitividade e sua impermeabilidade pela realidade social.

Essa teoria objetiva formalizar o conceito de direito, e não debater sobre seu eventual conteúdo, o que, de acordo como o entendimento do positivismo, será objeto de outras ciências, que não a Dogmática Jurídica.

Freire, (2006, p. 66-67) ao tratar do tema, inicia com a seguinte proposta:

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos. (...) Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos.

E ao fazer menção a essa práxis favorável ao diálogo entre homens, o mesmo autor sugere a adoção do seguinte sistema:

Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade. Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e seu direito de transformar o mundo.

Notamos o contraponto entre ambas as teorias propostas por Freire e Moussallem, representando extratos de um universo que envolve o fechamento e abertura do Direito para os fenômenos sociais e demais formas de conhecimento.

Essa postura interpretativa que representa a limitação dogmática do ensino jurídico, de forma a limitar o investigador à mera re-interpretação dos dogmas, (quando o dogmatismo é bem aplicado – o que não ocorre no Direito) ignora sua real proposta e simplesmente os encara como inquestionáveis.

Freire, (2006, p. 70) critica o divórcio que o positivismo institui com a realidade social nas seguintes bases: “Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta dessas marcas”.

Santos (2005, p. 61) também critica o fechamento dogmático instaurado pela nova racionalidade científica, denominada razão indolente<sup>5</sup> nas seguintes bases:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as

---

<sup>5</sup> Boaventura de Sousa Santos define como razão indolente o modelo de racionalidade ocidental que recusa outras formas de saber estranhas à sua metodologia e se mostra em sua auto-suficiência, negligência e unilateralidade.

formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

O fechamento sistemático instaurado no Direito pelo dogmatismo fica latente ao expormos as teorias dos autores reunidos no presente estudo, haja vista que o confronto entre as teorias elencadas representa a luta pela emancipação do conhecimento no Direito, de forma a torná-lo livre, transformador e emancipador.

De acordo com Francischetto (no prelo):

O paradigma positivista terminou por tornar o ensino jurídico unidisciplinar, resumido à ordem jurídica vigente, sem qualquer incursão reflexiva no campo de outros conhecimentos. (...) A partir do diálogo entre essas ciências e o Direito é que se almeja inserir no ensino jurídico a interdisciplinaridade. (...) Foi justamente em decorrência da unidisciplinaridade imposta aos alunos de Direito até hoje que, em maior ou em menor intensidade, tais profissionais não conseguem lidar com um contexto de transformações sociais cada vez mais célere, para o qual o Direito não tem dado respostas satisfatórias.

No entanto o dogmatismo não representa a única característica do ensino jurídico brasileiro que perdura desde o tempo do Império. Não se pode deixar de mencionar os ideais liberalistas que se adaptariam no Brasil sob o manto do bacharelismo liberal, fenômeno que será alvo de discussão no próximo item deste capítulo.

## **1.2.2 Liberalismo**

O Liberalismo configurou-se em uma nova concepção, que influenciaria os ideais acerca da formação do Estado Brasileiro desde sua independência em 1822, até a presente data, incrustado tanto na criação da sociedade quanto na instituição do Estado e na formação dos estudantes de Direito.

O Liberalismo, de acordo com Wolkmer (2003, p. 74), surge como um contraponto da elite em face ao autoritarismo monárquico e possibilita a criação de novas formas de produção de riqueza e de relações sociais, tudo de acordo com a demanda do mercado, seguindo-se sempre os ideais de liberdade individual.

Ao ser implementado no Brasil, porém, essa ideologia se deparou com uma sociedade conservadora, patrimonialista e baseada na exploração de escravos, o

que divorciou o Liberalismo brasileiro de suas características originais européias. Insta frisar ainda que a maioria da população era mantida em total alienação acerca das concepções nacionais e importadas, o que impossibilitaria a incorporação do liberalismo de acordo como foi criado na Europa.

Nos dizeres de Wolkmer (2003, p. 75):

O que sobretudo importa ter em vista é esta clara distinção entre o liberalismo europeu, como ideologia revolucionária articulada por novos setores emergentes e forjados na luta contra os privilégios da nobreza, e o liberalismo brasileiro canalizado e adequado para servir de suporte aos interesses da oligarquias, dos grandes proprietários de terra e do clientelismo vinculado ao monarquismo imperial.

Sendo assim, o liberalismo no Brasil passa a ser desenvolvido como meio de manutenção do domínio das oligarquias agrárias, que estas buscavam a libertação do colonialismo, enquanto a população cria na eliminação da escravidão e outras formas de preconceito e discriminação.

Wolkmer (2003, p. 77) denomina o liberalismo brasileiro de absolutismo mascarado, na medida em que nosso primeiro imperador se utiliza da distorção dos ideais europeus para emancipar a colônia de Portugal e instituir o domínio do império sobre a sociedade emergente brasileira. E segue sendo utilizado com as mais diversas faces durante a história do Brasil, sempre de acordo com os interesses das elites dominantes.

Faoro (2000, p. 501) indica que o liberalismo no Brasil reduziu o que se entendia como povo a um núcleo de proprietários rurais com meios para falar em nome próprio as reivindicações que possuíam em face ao Estado. O liberalismo político traz consigo o liberalismo econômico que institui a livre concorrência e a queda das barreiras que pudessem constranger o comércio da burguesia nacional.

A partir dessa ideologia, surge o patrimonialismo como forma de poder a ser exercido com base nas posses, e no interesse de manutenção e constante expansão desse domínio privado.

Nos dizeres de Faoro (2000, p. 733):

Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo – assim é porque sempre foi. O comércio da o caráter à expansão, expansão em linha estabilizadora, do patrimonialismo (...) No molde comercial da atividade econômica se desenvolveu a lavoura de exportação, da colônia à República, bem como a indústria (...) o patrimonialismo estatal, incentivando o setor especulativo da economia e predominantemente voltado ao lucro como jogo e aventura, ou, na outra face, interessado no desenvolvimento econômico sob o comando político (...).

A posse individual segue determinando a relação entre burguesia x Estado e Estado x população, numa situação onde o mercado passa a se expandir e os proprietários passam a manejar o Estado de forma a retirar as barreiras comerciais e ao mesmo tempo proteger a posse dos que exploram as atividades lucrativas.

Como não poderia ser evitado, o liberalismo brasileiro influenciou fortemente na formação do Estado, e se deu da seguinte maneira:

Trata-se da complexa e ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitiria o 'favor', o clientelismo e a cooptação; de outro, introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental. (WOLKMER, 2003, p. 79)

O autor determina que dois elementos tiveram grande importância e influência nessa fase de instituição do que denomina "bacharelismo liberal". Primeiro, a instituição dos primeiros cursos jurídicos e da elite jurídica brasileira e, em segunda instância, a criação de uma vasta coletânea legal no Império, com a edição de inúmeros códigos, leis, etc.

Como a criação dos cursos jurídicos seguia na esteira da independência colonial, os interesses que se buscava difundir na academia eram muito mais de cunho estatal do que social, e dessa forma criaram operadores do Direito voltados para "as prioridades burocráticas do Estado" (WOLKMER, 2003, p. 80), num ambiente onde o paradoxo entre os objetivos originários do liberalismo entravam em choque com os interesses das elites dominantes, fundindo-se na formação de uma ideologia que mascarava o imperialismo da época.

Consustanciando uma prática tradicional em nosso país, a importação dos pressupostos portugueses para as universidades brasileiras criou um pensamento

jurídico totalmente distante da realidade agrária, produzindo na realidade, ao invés de articuladores de direitos sociais, “atores jurídicos” (WOLKMER, 2003, p. 81).

O autor descreve a implantação dos dois primeiros cursos jurídicos no Brasil e diferencia o caráter ideológico implantado em cada um deles. Em Pernambuco, o foco era a preparação de doutrinadores e homens voltados para a realidade científica da época, de forma a produzir o arcabouço teórico e intelectual determinista, ao passo que em São Paulo, produziam-se os políticos e burocratas da sociedade brasileira que seriam demandados com base no liberalismo elitista de nossa terra.

No que tange à legislação da época, nota-se que desde a carta de 1824, as leis promulgadas pelo império tinham sempre o caráter de soar de modo liberal, porém sempre dando o direito com uma mão e retirando-o com a outra, numa falsa retórica democrática em que se firmava a parceria entre o império e as elites da época.

De acordo com Wolkmer (2003, p. 85), não somente na legislação fundamental como também nas leis ordinárias – como o Código Criminal de 1830, o Código de Processo Penal de 1832 e o Código Comercial de 1850 – participaram de um sistema em que, ao mesmo tempo em que se asseguravam os direitos (como proporcionalidade e individualidade da pena), esquecia-se dos índios e negros numa possível tentativa de se omitir a escravidão e a recusa do reconhecimento civil aos índios e negros, em uma legislação que se autodenominava liberal-democrática. Não se pode olvidar que também no tempo da República, o Código Civil de 1916 representava os interesses da sociedade agrária da época, preocupada com a manutenção de seus latifúndios e a manutenção de sua posição.

De toda essa conjuntura sócio-político-ideológica, surge o que os autores denominam como bacharelismo liberal<sup>6</sup>, e que se dá nas seguintes circunstâncias:

Tratava-se não só da composição de cargos a serviço de uma administração estatal em expansão, mas, sobretudo, representava um ideal de vida com reais possibilidades de segurança profissional e ascensão a um status social superior. Isso se revestia de demasiado significado numa

---

<sup>6</sup> Antônio Alberto Machado explica essa aproximação bacharelismo/liberalismo: “os nossos bacharéis, através das cátedras e dos postos políticos que passaram a ocupar sistematicamente, disseminaram uma pitoresca ideologia liberal que dava suporte a um projeto jurídico-político autoritário e político-social excludente”. (2000, p. 79)

sociedade escravocrata em que o trabalho manual era desprezado em função de letrados urbanos que se iam ajustando e ocupando as crescentes e múltiplas atividades públicas.

Adorno (1988, p. 238) descreve a influência do liberalismo, que, em conjunto com o jusnaturalismo, adentrou a universidade, disseminando a possibilidade de representação de classes, mas que, na verdade, aflorava em meio a um ambiente colonizador e elitista.

De fato, a proposta de democratização foi distorcida em manutenção patrimonial, por aqueles que passaram suas vidas em contato com a exploração permanente. Na verdade, o liberalismo segue desde a Independência e percorre o caminho da escravidão e exploração de todo tipo de trabalho que rendesse posse e propriedade.

Coadunando com Adorno, Fracischetto (no prelo) acrescenta:

(...) que tal fato ficou patente no próprio texto da Constituição Imperial. Ao mesmo tempo em que se declaravam inalienáveis os direitos civis e políticos do cidadão, também previa a possibilidade de os mesmos serem suspensos e a igualdade suscitada era freqüentemente remetida à existência de desigualdades "naturais" entre os indivíduos.

Certo é que o choque do liberalismo com o patrimonialismo fez com que surgisse uma figura peculiar na história do ensino jurídico no Brasil, o bacharelismo liberal, que firmou a parceria entre as duas ideologias de forma a justificar o discurso de legalização do projeto econômico da elite civil ignorando o choque entre Democracia e escravidão.

Com esse resultado em mãos, os futuros e presentes operadores do direito construíram seu latifúndio, amparados na máquina estatal que foi cuidadosamente lapidada para proporcionar a manutenção do *status quo ante*, independente do advento da ideologia democrática.

Como afirma Wolkmer (2003, p. 99), o bacharelismo não era encarado como uma profissão, e sim como uma carreira política capaz de alavancar uma situação confortável nos quadros estatais em preenchimento. Era a formação de um corpo voltado para a satisfação de interesses individuais, e essa massa compunha

exatamente o poder legislativo e judiciário da época, o que permitia a constante formação de alianças.

Rodrigues (2005, p.34) indica que:

Modificaram-se as exigências com relação à prática profissional do jurista, mas o ensino do Direito não acompanhou essa evolução. Continua inerte, estacionado na era da dogmática, não tendo, em muitas situações, superado o século XIX, ainda reproduzindo a idéia de que a simples positivação dos ideais do liberalismo é suficiente para gerar a democracia e que o positivismo é o modelo epistemológico adequado para a produção do conhecimento jurídico.

O autor define que o Direito pode ser utilizado para mascarar diferenças sociais e econômicas sob a bandeira da retórica igualitária e liberal, que segue na exata esteira de poder simbólico descrita por Bourdieu (2005).

Na verdade, tratamos de uma crise, que é apontada como dominante não só do setor jurídico, mas de todas as facetas da Administração Pública, quando o ensino jurídico é atingido por fazer parte desse universo regido por um modelo falsamente democrático.

E não podemos deixar de fazer a ponte com o próximo tópico, utilizando por base os dizeres de Wolkmer (2003, p. 100) ao dizer que:

Na verdade, o perfil do bacharel jurista se constrói numa tradição pontilhada pela adesão ao conhecimento ornamental e ao cultivo da erudição lingüística. Essa postura, treinada no mais acabado formalismo retórico, soube reproduzir a primazia da segurança, da ordem e das liberdades individuais sobre qualquer outro princípio.

Sendo assim, podemos notar que o liberalismo vem florescer e se fortalecer em nosso território também com o advento de outra ideologia sócio-política, o formalismo. Esse instituto será tratado no próximo tópico do estudo.

### **1.2.3 Formalismo**

No estudo do formalismo jurídico, não há como não fazer menção ao surgimento do positivismo jurídico. Nota-se que, na Idade Média, ocorria a dominação do direito

natural sobre o positivo, porém, desde o século passado e até os dias atuais, a concepção de direito vigora entendendo apenas o positivado como digno de reconhecimento.

De acordo com Ferreira (2007), o formalismo jurídico desenvolvido no século XX por Hans Kelsen teve suas origens na Jurisprudência dos Conceitos trazida por Puchta, segundo o qual, por meio de uma regra lógica formal, o sistema de conceitos teria uma hierarquia por meio da qual o conceito inferior teria sua validade no superior.

Com a formação do Estado Moderno e a conseqüente reunião dos ordenamentos jurídicos das sociedades medievais da época na figura do Estado, o príncipe passa a deter todos os poderes anteriormente distribuídos pelas camadas sociais, inclusive o de criar o Direito.

A partir da reunião desses poderes na pessoa do Estado, elimina-se a discricionariedade do julgador e do intérprete, no que tange à possibilidade de recorrer tanto ao Direito Natural quanto ao positivo para a aplicação da norma ao caso concreto. De acordo com Ferreira (2007), na primeira metade do século XIX, se dá o surgimento do positivismo jurídico na Alemanha, por meio do Historicismo influenciado por Savigny que foi um movimento filosófico (que considera o homem em sua individualidade em oposição ao direito natural concebido pelo iluminismo) que rompe com o Direito Natural e que abre as portas para o positivismo.

No formalismo jurídico, o Direito se resume à norma, e não cabe ao jurista questionar a sua legitimidade ou buscar elementos externos a essa norma como fundamento para análise. Não há como manter uma postura neutra perante a interpretação da norma.

Como dito anteriormente, vivemos um processo dinâmico em que não podemos nos furtar dos acontecimentos que se desenvolvem, criando e modificando a realidade social, onde a suposta separação do Direito iria apenas torná-lo obsoleto perante a verdade dos fatos reais.

Interessante como, se observarmos alguns exemplos em que o legalismo foi levado até suas possíveis últimas conseqüências, iremos nos deparar com os exemplos da

Alemanha nazista e a Itália fascista, onde essa paixão irracional pela norma permitiu que a legalidade fosse manipulada, com vistas a, mais uma vez, manter a hegemonia dominante.

Faz-se necessário citar os escritos de Bittar (2006, p. 25), apud Adorno, quando diz que: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. O que é Auschwitz para nós hoje? Será que a barbárie desapareceu no ventilador da história ou a poeira foi empurrada para debaixo do tapete?”.

Quando descreve a dialética negativa proporcionada pelos fatos históricos citados, o autor supra passa a advertir acerca do perigo de se encarar os acontecimentos como fenômenos de retorno impossível, porém parece-nos que os caminhos legislativos e interpretativos utilizados em nossos dias ainda persistem em legitimar as mais diversas formas de exploração e opressão do individual e coletivo.

Não se pretende, com essa exposição, inferir que as leis não devam ser cumpridas. Ainda mais num país com a realidade político-social do Brasil, onde o descumprimento flagrante da Constituição acarreta a instalação dos níveis mais sérios de miséria e desigualdade. O que se busca é a obediência às leis, no entanto que essas leis sejam pensadas e interpretadas criticamente.

Dessa forma, torna-se possível o desenvolvimento de um caminho que não trilhe os mesmos passos dos dizeres de Engisch:

É isto e apenas isto que significa perante o Direito (...) Tudo o mais, que nas relações humanas, o conceito de <parentesco> evoca ou por ele é sugerido: o sentimento de solidariedade e comunidade de destino, a recordação de antepassados comuns e de uma origem comum (...) tudo isto tem apenas para o Direito, quando muito, um significado mediato, pois que imediatamente apenas lhe interessam aqueles direitos e deveres que são reconhecidos como <conseqüências jurídicas>. Engisch (1979, p. 19-20) [grifos do autor].

Não se podem ignorar fatores sociais, haja vista que são fundamento direto da existência tanto da sociedade quanto do próprio Direito, e mudar o foco de análise para que esses elementos sejam tidos como inexistentes ou simplesmente não importantes. Essa é uma atitude, no mínimo, temerária diante dos problemas que se deram no decorrer da história por conta desse tipo de postura.

No entanto, ao tentar decantar a norma pura (advinda de um sistema fechado e autônomo), Kelsen deixa de lado a conduta do homem para se concentrar no dever ser. Passa, então, a se dedicar somente às normas e não aos fatos e, nos dizeres de Coelho (2001, p.56) “Distingue Kelsen duas espécies de interpretação. De um lado, a autêntica, realizada pelo órgão com competência para aplicar a norma jurídica, e, de outro, a não autêntica, procedida pela ciência do direito e pelas pessoas em geral”.

O Direito, portanto, para esse sistema fechado, trata das normas que são produzidas de acordo com o processo legislativo instituído e aplicado pelas figuras que detêm competência para tal. Deixa-se de lado todo o fenômeno social, sem dinamismo e constante regeneração, no intento de se criar um sistema imutável e estático, como uma fórmula matemática aplicável a todo e qualquer caso que venha a se dar perante a presença do judiciário.

Haja vista o que foi descrito por Freire em uma das citações anteriores do presente trabalho, não há como se admitir a existência de um sistema estático que tenha condições de reger a evolução dinâmica da sociedade como bem descreve Hume, apud Morrison.<sup>7</sup>

Dentro desse formalismo, o Direito regula a conduta dos homens de uma sociedade com base nas regras estabelecidas por esse mesmo Direito, na medida em que a validade da norma e seu reconhecimento dentro daquele sistema de outras regras, irá depender de sua compatibilidade com a norma fundamental.

Trata-se de mais um dos dogmas do sistema jurídico positivo apoiético que afasta o Direito da realidade social cada vez mais, em um processo onde os aplicadores e articuladores são treinados num ambiente supostamente neutro e desinteressado, tornando o ensino jurídico acrítico e a defesa dos direitos sociais meras retóricas de um discurso jurídico obsoleto e simbolicamente justo.

---

<sup>7</sup> David Hume define que nossa personalidade se forma e se reformula com base nas impressões que temos dos objetos que nos rodeiam a cada momento, e assim não haveria como “congelar” a sociedade, ou fazer um corte estático de suas características, de forma a se produzir uma fórmula aritmética que pudesse regular todas as condutas. (MORRISON, 2006, p. 127-130)

O formalismo jurídico, como característica sobre a qual se deseja discorrer neste ponto é, nos dizeres de Francischetto:

O que ainda se verifica é que os juristas, em razão da cultura normativista e positivista que absorveram em sua formação, estão excessivamente limitados aos preceitos legais e ao formalismo processual, não tendo a preocupação necessária com a função social da atividade que desempenham (no prelo).

Esse aspecto, bem como os outros anteriormente descritos, faz parte de uma herança trazida desde Coimbra, que perpassou a instalação dos primeiros cursos jurídicos na fase do Império, percorreu os tempos da República e ainda vigora até nossos dias.

Tanto o dogmatismo, quanto o liberalismo e o formalismo constroem uma sólida barreira dentro das universidades que impede qualquer tipo de contato com a realidade social que circunda esses muros. Sendo assim, os estudantes passam a valorizar apenas o bojo de leis escritas como regra de fé e prática, ao passo que desconsideram os fenômenos sociais que deram origem a essas leis, bem como as demais ciências que colaboraram para a formação do pensamento e da filosofia jurídica.

Nesse diapasão, desconsidera-se a Filosofia, Ciência Política, a Sociologia, como ciências e, na esteira de Hans Kelsen, tenta-se elaborar um sistema fechado que produza aplicadores de leis secas, totalmente alheios ao que se passa na realidade em que estão inseridos.

Não se trata apenas do fechamento sistemático de um complexo de normas apoiético que nega qualquer contato ou reconhecimento de elementos externos a ele. Faz-se necessário ainda reconhecer a unidisciplinaridade que o Direito assume com a postura formalista. A postura de assumir-se como forma de conhecimento racional em si impede qualquer intercâmbio científico, com outras ciências, e atinge não só esse diálogo externo, como também o diálogo interno entre seus próprios pressupostos.

Rodrigues (2005, p. 37) aponta, dentro do que denomina “As crises do Ensino do Direito”, uma série de crenças adotadas em nosso modelo legalista, e para tanto

lista as seguintes: o contrato social como fundador do Estado com seus direitos e deveres advindos desse contrato; o individuo componente da sociedade como um ser livre e capaz de manifestar autonomamente sua vontade dentro do contrato social e demais relações jurídicas; a figura do Estado como mantenedor da democracia, justiça e segurança jurídica; e o direito do Estado como fonte para as relações públicas e privadas.

O autor aponta a necessidade de uma mudança paradigmática dessa ideologia que distancia tanto a teoria da prática e impede que o estudante de direito seja graduado em um ambiente que proporcione o contato direto com o meio social no qual se encontra inserido.

É o que, nos dizeres de Wolkmer (2003, p. 103-104), se define da seguinte maneira:

Mas, se a tradição do bacharelismo jurdicista no Brasil foi, predominantemente, um espaço de manutenção e defesa de uma legalidade dissociada da sociedade concreta e das grandes massas populares, nada impede de se redefinir, contemporaneamente, o papel do advogado enquanto profissional e cidadão. Há de se repensar o exercício da prática jurídica, tendo m conta uma nova lógica ético-racional, capaz de encarar a produção dos direitos como inerentes ao processo histórico-social, um Direito que transpõe os limites do Estado, encontrado-se na práxis social, nas lutas cotidianas, nas coletividades emergentes, nos movimentos sociais, etc.

O ideário apontado pelo autor reflete alguns dos objetivos da legislação que será trazida à baila no próximo tópico da presente explanação, de forma a tornar possível visualizar as intenções do legislador na positivação dos diplomas em comento, e o contraponto dessas intenções com a realidade flagrada nos cursos jurídicos atualmente.

Nota-se, portanto, que a influência do formalismo acarretou um engessamento da hermenêutica restritamente àquilo que se encontra positivado, desconsiderando juntamente com o dogmatismo, qualquer fenômeno social, mesmo que tenha relação direta com a formação, extinção ou modificação do Direito.

Entretanto, tomando por base os diplomas legais que serão tratados no próximo tópico depreende-se que a intenção do legislador foi a de dar uma direção diferente da que atualmente segue o ensino jurídico no Brasil.

### 1.3 A PORTARIA 1886/94 DO MEC E A RESOLUÇÃO 09/04 DO CNE

Após a LDB e os elementos que foram trazidos como características do ensino jurídico, aparece o ponto de encontro da portaria 1886/94 do MEC e a resolução 09/04 do Conselho Nacional de Educação.

Mas antes desses diplomas legais, vale frisar alguns acontecimentos que se deram desde a década de 60 até a promulgação das leis em comento. Em 1962, com base no experimento de Paulo Freire no interior de Pernambuco, o Governo passa a criar círculos culturais pelo Brasil. Em 1964, com o Golpe Militar, educadores como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira são impedidos de realizar sua militância em prol da educação no país e, em 1967, o Governo institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), baseado em alguns métodos desenvolvidos por Paulo Freire.

Já em 1968, surge a LDB do ensino superior e, em 1971, vem a LDB do ensino básico. Em 1983, Darcy Ribeiro cria os Centros Integrados de Ensino Público e, em 1996, é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Tomando por base o artigo 43 de Lei 9394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação, podemos apreender que a intenção do legislador a respeito da formação dos docentes do ensino superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; (...)
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2007).

No entanto, notamos que, mesmo com as intenções sendo positivadas, a realidade do ensino continuou eivada com as características de tecnicista<sup>8</sup>, acrítica<sup>9</sup>,

---

<sup>8</sup> A forte necessidade de provisão para os cargos públicos estatais acarretou a produção de uma massa de profissionais especializados em notariado, e não advogados, juizes, promotores, capacitados para articular socialmente os direitos da população.

<sup>9</sup> O caráter acrítico latente nos estudantes de direito decorre do fechamento sistemático aplicado ao Direito, que impede o investigador de entrar em contato com a realidade social, pensá-la e passar a atuar criticamente em sua transformação.

dogmática, formalista e liberalista, que já eram presentes desde o início de seu processo de criação.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 77-78), em 1993, o MEC nomeou uma comissão integrada por especialistas em Direito, que passou a realizar uma série de reuniões regionais com dirigentes de cursos e centros acadêmicos. Após três reuniões (nas regiões sul, norte e nordeste, e Sudeste) foi realizado o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, cujo tema principal era a elevação de qualidade e avaliação desses cursos e seus currículos.

O autor supra define a legitimidade das decisões votadas nesse seminário da seguinte maneira: "Em primeiro lugar, as decisões que ele contém possuem legitimidade. Todas elas nasceram em seminários regionais. (...) Em segundo lugar, foram definidas como propostas oficiais da comunidade acadêmica para serem encaminhadas ao MEC" (RODRIGUES, 2005, p. 80).

Dessa forma, o que foi disposto, votado e aprovado seguiu para o Ministro de Educação, que ordenou a publicação das disposições sob o manto da portaria 1886 de dezembro de 1994, o que ocorreu em janeiro de 1995. Mais uma vez, o legislador segue e institui novos diplomas para tentar solidificar as mudanças necessárias no ensino.

Em 1994, o MEC baixou a portaria 1.886, que, em seu art. 3º, instituiu as três colunas de base na formação do aluno, que teria sua graduação sustentada pelo ensino, pesquisa e extensão.

Para o diploma legal, os conceitos de ensino, pesquisa e extensão devem ser encarados da seguinte maneira:

Art. 4º Independente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não prevista no currículo pleno.  
Art. 14 As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídicas. (BRASIL, 2007)

Além dessa, outras modificações foram trazidas pelo diploma citado, como a exigência de monografia no final do curso, a fixação de carga horária mínima de 300 horas para estágio curricular com atividades práticas, dentre outras (RODRIGUES, 2005, p. 95-96).

De acordo com Rodrigues (2005, p. 97), a portaria 1886/94 surge após a discussão de uma série de fatores, como o rompimento com o positivismo e com o conceito de que apenas o bacharel em direito poderia exercer atividades forenses, a desvinculação com a auto-suficiência do Direito e da educação apenas dentro de sala de aula, bem como a formação interdisciplinar do estudante.

Em 1995, a lei 9131 definiu a competência do Conselho Nacional de Educação para o estabelecimento de diretrizes e bases para a educação, o que se inicia em 1997 com o parecer do CNE 776/1997, sempre pautado na necessidade de assegurar a flexibilidade e qualidade do ensino fornecido aos estudantes. Esse parecer fez com que o MEC, através do edital 4/1997, convocasse as instituições de ensino superior para apresentarem propostas para criação das novas diretrizes de ensino para os cursos.

Em 2001, o Congresso aprovou a lei 10172/01 que trazia o Plano Nacional de Educação, de acordo com a dicção do artigo 214 da Constituição Federal<sup>10</sup>, a saber. Na parte que se refere à educação superior (RODRIGUES, 2005, p. 107), o PNE determinava que as IES deveriam seguir diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade de seus programas de estudos, de forma a atender as peculiaridades regionais de cada localidade. Assim, essa determinação não necessitava mais de ser extraída do texto da LDB por meio de interpretação.

Em 2002 (RODRIGUES, 2005, p. 108-109) foi emitido o parecer n. 146 CNE/CES que, na esteira de seus antecessores, repetia o intento de conferir maior autonomia às IES e proporcionar a reestruturação das atividades de ensino, pesquisa e extensão sob as seguintes bases:

---

10 Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 2007)

Art. 5º As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com ações de extensão junto à comunidade.

Art. 8º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, (...) interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica (..).

Art. 9º O curso de graduação em Direito deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades: VI – Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica.

Nota-se que o intuito dos conselhos é o de fornecer uma formação de caráter humanístico e multi-disciplinar, com reflexos de criticidade sobre o processo de aprendizagem, e forma que o aluno possa desenvolver a capacidade autodidata, para interagir com o fenômeno social e transformá-lo de forma dinâmica.

De acordo com Rodrigues (2005, p.114-123), esse parecer, já homologado, despertou a discordância de organismos como a OAB (que impetrou mandado de segurança no STJ, que concedeu o pedido contra o referido parecer<sup>11</sup>), ABEDi e Colégio Brasileiro das Faculdades de Direito.

O debate entre OAB e CNE foi mediado pela ABEDi, que, por algumas reuniões, e duas audiências públicas apresentou novas propostas, visando adequar os interesses envolvidos e solidificar a base do ensino superior no Brasil. Após a realização dos debates, o parecer 146 acabou por conferir corpo ao que, em 2004, seria a Resolução 09 do CNE.

A portaria 1886/94 do MEC foi posteriormente repetida pela Resolução 09/04 do CNE, que adicionou em seu art. 3º a questão humanística na formação superior como segue:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a

---

<sup>11</sup> O Mandado de Segurança teve por objetivo combater a redução da duração do curso de cinco para três anos por violar a lei 9131/95.

capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2007)

Com essa nova redação, o artigo 3º da portaria 1886 deixa de simplesmente determinar a aplicação do ensino, pesquisa e extensão, com o caráter único de proporcionar ao estudante de direito uma formação fundamental, sócio-política e técnico-jurídica, para então buscar uma ótica humanizante desses futuros profissionais, num ambiente em que o conhecimento possa florescer livre dos grilhões do dogmatismo jurídico exacerbado em nosso ensino superior do Direito.

Lendo em conjunto os diplomas legais supracitados, encontramos armas deixadas pelo legislador para a concretização de um mecanismo de ensino e aprendizagem, por meio do qual é possível ocorrer a formação de juristas conscientes dos problemas sociais e aptos a desenvolver soluções práticas para esses entraves.

Nessa etapa, o ensino jurídico é descrito como aquele que prima pela figura do aluno como sujeito passivo no processo de ensino, cuja relação com o professor é vertical, dentro de uma aula-conferência que ignora por completo as atividades de pesquisa e extensão.

Nessas conferências, o que ocorre é a mera leitura dos códigos, onde o aluno aprende a lei, mas não seus pressupostos sócio-político-econômicos, tudo sempre sob o prisma positivista e dogmático. Sendo assim, apenas recebe o depósito pronto do professor e não aprende a raciocinar, pois recebe um paradigma pronto e tido como imutável.

A dúvida surge quando, mesmo com as possibilidades criadas pelo legislador, nosso ensino ainda continua tecnicista e acrítico, formando apenas um mero quadro funcional para o Estado. Trata-se de um paradigma ideológico que se encontra instaurado no Estado, na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições de ensino superior, o que será tratado no quarto capítulo dessa dissertação.

No entanto, desde já podemos notar que as características tanto do ensino jurídico, quanto do próprio aspecto ideológico da formação do Estado brasileiro nos dão

indicativos sérios de que o apego pela legislação como solução para os problemas enumerados tem sido uma constante em nosso país.

O formalismo positivista que vige atualmente encara a legislação como única saída para a solução das críticas levantadas, o que traz à tona um problema ainda maior. Com o divórcio entre o Direito e a realidade social trazido pelo dogmatismo positivista, fica muito difícil superar o paradigma vigente, pois coloca-se a responsabilidade pela solução de um problema numa alternativa totalmente alheia à causa desse problema.

Sendo assim, inúmeras leis sucedem pelos tempos e, a cada dia, o Direito se encontra mais afastado da realidade que pretende regular, num movimento constante de distanciamento dos institutos jurídicos e seus equivalentes reais.

Seguiremos tratando acerca da extensão universitária, objeto de estudo da presente pesquisa e pilar escolhido como recorte metodológico investigatório. Porém, independente das circunstâncias acima elencadas, não podemos nos furtar de considerar o que está positivado em nosso ordenamento, pelo simples fato de que o paradigma interpretativo não possibilita sua efetivação.

De acordo com a Resolução citada anteriormente, podemos extrair as intenções do legislador acerca da metodologia e aplicação da extensão no ensino jurídico brasileiro:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Nota-se que o diploma legal em voga estimula a busca de conhecimento fora dos limites físicos da instituição de ensino, frisando a importância da interdisciplinaridade no que tange à prática da extensão.

Mas para que possamos entender de maneira mais ampla a coluna do tripé ensino-pesquisa-extensão, sobre o qual desejamos discorrer, faz-se necessário um estudo

mais aprofundado sobre as nuances que determinaram a formação da extensão universitária e que instituíram seu modo de operação nos dias atuais.

## 2 O PAPEL SOCIAL DAS UNIVERSIDADES E DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO

### 2.1 O PAPEL SOCIAL A SER DESEMPANHADO PELAS UNIVERSIDADES

O presente tópico tem o condão de tentar reunir as características atribuídas à Universidade, com base em sua função social em meio aos fenômenos que a circundam no dia-a-dia social.

De acordo com os dizeres de Silva (2002, p. 113):

Ensinando tais conhecimentos, [a universidade] prepara homens para atuarem em lugares sociais, contribuindo para a inserção social dos indivíduos. Por estar inserida na diversidade e complexidade das relações sociais, ela própria é, ao mesmo tempo, uma relação social, expressão e orientadora de relações sociais.

O autor em comento (SILVA, 2002, p. 137) define que esse papel social da Universidade sempre se adaptou à época em que era discutido. Na universidade medieval, por meio da influência papal, eram moldados os indivíduos que iriam preencher os quadros funcionais da Igreja. Após o advento da Revolução Industrial, a Universidade mudou suas funções, para formação de técnicos que pudessem assumir os postos do Estado.

Como entidade voltada para a disseminação do conhecimento sempre associado ao ensino, a Universidade necessitava de autonomia perante a Igreja, o Estado e a burguesia vigente em sua época. No entanto, mesmo que dependa do Estado para financiamento da pesquisa, por exemplo, ela deve se encontrar em posição de autonomia científica, para que possa produzir com legitimidade o conhecimento que irá proporcionar o desenvolvimento da sociedade e do próprio Estado.

Bittar (2006, p. 89-90) remonta o início da vigência universitária desde a comunidade pitagórica, onde indivíduos se reuniam em torno da discussão de saberes intelectuais e espirituais em sua formação acadêmica.

Define, porém, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles como os dois exemplos mais nítidos de locais de formação cultural, onde os iniciados eram preparados intelectual e racionalmente para assumirem os postos de governo na Grécia Antiga.

No caso de Roma, o autor associa o início das atividades universitárias com o advento do Ateneu, local onde os detentores do saber se reuniam para discuti-lo e, dessa forma, prepararem os jovens em três etapas (educação elementar, escolas do gramático e escola do retórico) que se assemelham ao ensino básico, secundário e posteriormente o universitário (BITTAR, 2006, p. 90).

Nessa fase, e durante um longo período, a autonomia universitária era simplesmente impossível, face à forte influência eclesiástica que difundia os dogmas cristãos, e que impunha a vinculação dos mesmos ao que era ministrado como conhecimento.

Bittar (2006, p 92) afirma que esse ambiente autônomo só iria aparecer em meados dos séculos XI a XIII com os centros universitários de Paris, Oxford e Bolonha, quando o ensino laico passa a ser disseminado em um ambiente com condições sociais, políticas e econômicas favoráveis. Segundo ele,

A gestação da cultura universitária foi longa, e não sem atropelos. Para o nascimento do perfil de ensino cultivado pela Universidade, foi necessária a ruptura com certos dogmas, foi necessária a vitória sobre certas resistências sociais, foi necessária a reivindicação de espaços, foi necessária a adoção de autorizações de ensino, até que se firmasse esta categoria como forma autônoma de ensino.

É importante frisar que a Universidade não surge como tema incitado pela Igreja ou Estado, mas sim como objeto de articulação docente e discente, em que os centros de fomento de conhecimento passam a tomar forma a partir da decorrência dos séculos.

O ensino foi sempre tido como função principal da Universidade, ao passo que à pesquisa vem a ser dada maior importância com a Revolução Industrial e as novas demandas que surgiram com seu advento. No entanto, não há como falar em função social da universidade sem tocar no recorrente tema da extensão universitária, que,

em tese, buscaria a integração social dos indivíduos com os conhecimentos produzidos na Universidade (SOUZA JUNIOR, 2000, p. 120).

De acordo com Souza Junior (2000, p.120), as universidades foram criadas no Brasil, e só depois de bastante tempo surge a necessidade de se construir um conceito e características do que seria a extensão (tema que será tratado no item 2.3) praticada por essas universidades. Sendo assim, pela indissociável relação entre extensão e função social da Universidade, nota-se que as IES foram estabelecidas no país, e somente depois de um longo período foi iniciada a discussão acerca de sua função social.

Mas após o surgimento e desenvolvimento da Universidade e de suas características, qual – de fato – seria sua função perante a sociedade que se encontra além dos muros desse local de fomento de conhecimento?

De acordo com Silva (2000, p. 120), a função social da Universidade pode ser resumida no intuito de “colaborar na integração social da maioria dos indivíduos”. Essa função concede à Universidade o *status* de antena sensível para os acontecimentos sócio-político-econômicos que se dão na sociedade, de forma a articular (com base nos conhecimentos produzidos) maneiras de atualizar os indivíduos a se relacionar com esses fatores e capacitá-los a produzir e transformar a realidade que os circunda.

No entanto, ao fazer menção do fato de que a definição da função social da Universidade não surge em conjunto com a sua própria criação, Silva (2000, p.121) descreve a dificuldade de se firmar um conceito norteador da questão. Trata-se de características e conceitos que se encontram em constante movimento e que assumem diferentes formas de acordo com os interlocutores que assumem o papel de defini-los<sup>12</sup>.

Não só os conceitos e características citados acima possuem esse dinamismo, mas também a própria sociedade se move a passo apressado, levada pelo progresso,

---

<sup>12</sup> A autora define que a extensão universitária e conseqüentemente, a função social da universidade são temas que se adaptaram às vozes de seus interlocutores no decorrer dos tempos, mudando ora quando eram ditos pelo movimento estudantil, ora quando eram tratados pelo Estado, ora quando foram assumidos pelas IES.

desenvolvimento, globalização, etc. Esses fatores que surgem sobre o manto da solução de problemas na verdade arrastam a sociedade a um paradoxo onde conhecimento não importa emancipação, e sim alienação.

E sempre que a crise social aumenta, mais se exige da Universidade. Mais problemas são trazidos aos intelectuais e mais soluções são cobradas. Importa dizer que (como será dito no próximo subitem) ao passo que soluções são cobradas – pela própria função social que a Universidade assume – a instituição de ensino se vê diante de uma crise que afeta sua própria identidade.

Silva (2002, p. 110-111) descreve os diferentes conceitos que são lançados e defendidos por aqueles que participam das discussões acerca da função social da Universidade, na medida em que, de um lado, prega-se a necessidade de maior autonomia científica (intelectuais e dirigentes de IES) e do outro busca-se firmar a Universidade para atendimento das necessidades do mercado (membros do governo e empresários).

O autor remete essa crise de identidade ao próprio caráter democrático da Universidade, que por ser aberta ao fenômeno social, encontra-se sempre recebendo o impacto de diversas vozes, quase sempre antagônicas e que sempre se modificam com o decurso do tempo, o que demanda a constante e sensível adaptação da Universidade à realidade em que se encontra envolta.

Nessa realidade de constante transformação, Silva (2002) faz um apanhado das funções sociais da Universidade ao longo da história, iniciando o percurso pela Grécia e Roma antigas, posteriormente sob a influência da Igreja e, subsequentemente, do Estado laico, como foi explanado nos parágrafos anteriores.

O autor referenciado descreve esse período até o século XVIII como aquele em que a unicidade dogmática do saber religioso e a formação técnica exigida pela política promoveram o fechamento periférico da Universidade para a realidade social.

A partir da Revolução Francesa, as universidades assumiram o modelo positivista-técnico e, ao assumirem o modelo estatal e não o público, passaram a figurar como braço de atuação política. Com o avanço do capitalismo na Europa, esse modelo de

fortalecimento das instituições se adequou de forma a legitimar o domínio da hegemonia vigente, por meio do adestramento de intelectuais ávidos pela integração social (SILVA, 2002, p. 126-127).

Na Europa, as universidades assumiram o papel de promoção social dos indivíduos, porém, com base na afirmação das idéias nacionais de cada Estado, no progresso econômico e na formação das elites sociais (SILVA, 2002, p.129). Na Alemanha, filósofos como Humboldt buscaram a autonomia universitária perante a Igreja, o Estado e a burguesia, no entanto, com a aproximação entre Estado e Indústria, a Universidade se viu obrigada a alinhar sua pesquisa e suas finalidades com os interesses dessa coalizão.

Sob influência européia, as universidades na América foram instauradas com a função de manter a hegemonia dominante, capacitar os filhos da burguesia aqui então instalada, e propagar a fé cristã dos colonizadores. Suas funções variam de acordo com a abordagem feita aos EUA, América Latina espanhola ou portuguesa.

Em suma (SILVA, 2002, p.135), as universidades napoleônicas (modelo francês) buscavam a racionalização da vida social e do Estado forte e tiveram forte influência na América Latina. As humboldtianas (modelo alemão) visavam preservar a pesquisa e a formação profissional baseadas na ciência, ao passo que as inglesas disseminavam a racionalidade voltada para a produção do sistema industrial e de mercado.

Fica claro que, do contraponto entre a função social utópica da Universidade e o caminho que a mesma percorreu na criação e desenvolvimento de sua identidade, resulta um paradoxo que gera os mais diversos conflitos estruturais e institucionais dentro das instituições de ensino superior.

Nota-se que, embora assumindo funções, finalidades e ideais distintos, a Universidade seguiu o percurso de sua criação e evolução sempre vinculada a algum interesse dominante. Dessa maneira, é possível concluir que sua característica de massificação do ensino e capacitação técnica para o mercado de trabalho reflete a influência da combinação dos interesses estatais, industriais e de mercado, sempre alinhados com o capitalismo crescente após a Revolução

Industrial, e que perduram até nossos dias sob o manto de uma racionalidade que será discutida no próximo item deste capítulo.

## 2.2 A UTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO SIMBÓLICA

Como foi analisado anteriormente, a Universidade passou – desde sua criação, até os dias atuais – por um período em que permaneceu sempre a serviço de algum interesse em particular. Primeiramente o eclesiástico, em seguida o político e por fim o de mercado.

Não se tratam de interesses necessariamente antagônicos, haja vista que co-existiram sempre com a predominância de algum em particular, no entanto, essa diversidade de objetivos trouxe uma crise de identidade nas IES, crise essa que tem o condão de apagar sua função social e conseqüentemente, sua própria identidade como promotora e propagadora do saber autônomo e norteadora de soluções direcionadas aos conflitos sociais.

Santos (2005, p. 187) descreve as dificuldades enfrentadas pela Universidade em meio a cobranças feitas pela sociedade e pelo próprio Estado, e ainda identifica o paradoxo entre o fechamento institucional como meio de sustentar sua existência, face às necessidades de mudança das IES.

Souza Junior (2000, p.15) define a crise que se impõe com base nessa contradição da seguinte maneira:

As universidades sempre serviram a alguém, fosse no ensino, na pesquisa ou Extensão; sempre mantiveram um compromisso com algum grupo de seu meio social. A Universidade Brasileira, assim como as demais Universidades dos países capitalistas, tem sofrido uma situação de ambigüidade, pois, ao mesmo tempo que reproduz a estrutura de poder da sociedade e se apresenta como instrumento de 'utilização do saber', procura também exercer o papel de crítica do momento que vivencia e de geradora do conhecimento.

O paradoxo firmado entre função social da universidade e o sistema capitalista de produção de mercado gerou uma adaptação dos objetivos iniciais e basiladores das

IES brasileiras, separando o ensino do saber, e criando uma fábrica de profissionais adestrados por meio de um ensino massificante, que não representa apenas um fluxo de entrada maior nas universidades, mas também uma diminuição na qualidade do ensino oferecido.

Desse conflito ideológico, surge o que nos dizeres de Silva (2002, p. 107):

Na década de 70, e mesmo na de 80, no Brasil, ela [universidade] se movia pelos princípios da segurança, desenvolvimento econômico e integração nacional, implícitos aos interesses da política antidemocrática do Estado (...) Compreendia-se que a universidade deveria gerar lucro social (adestrar mão-de-obra para o mercado) e de que apostar nela seria investir.

A partir desse choque entre função social da universidade e a ideologia mercantilista – potencializada com o capitalismo produtivista – caso a universidade decidisse por manter o seu caráter de transmissão, produção e extensão do ensino, esta se veria num antagonismo irremediável com o Estado. Sendo assim, por meio da mitificação da cultura e a banalização de suas obras, impede-se o seu acesso por parte da população necessitada, que recebe apenas um “guia prático para viver corretamente” (SILVA, 2002, p. 107).

Nota-se que o correto desenvolvimento tanto do ensino, quanto de pesquisa ou extensão, faz parte da própria função social da universidade e compreende sua própria identidade como formadora e transformadora de paradigmas, de forma que não há como tratar a extensão universitária, no divórcio do choque entre ideologia libertadora e ideologia tecnicista.

Silva (2002, p. 108-111) descreve o conflito das diferentes concepções de extensão com base no próprio embate acerca de qual seria a real função social da universidade. O autor em comento considera, para tanto, além da enorme diversidade organizacional das IES, o choque entre três diferentes ideologias.

Primeiro, a ideologia dos agentes universitários voltados para a comunidade científica, que buscam incutir no discurso científico uma postura social. Em segundo lugar, a concepção mercantilista, interessada apenas no resultado imediato e por fim, a postura daqueles que visam quase que a uma substituição do Estado por

parte da universidade, que receberia um formato pró-ativo perante os problemas e demandas sociais.

De fato, são diferentes conceitos acerca de qual postura a universidade deveria assumir perante o território externo aos muros institucionais, no entanto não se trata apenas da criação de diretrizes para o desenvolvimento de uma atividade de extensão, e sim a determinação da postura que a IES irá assumir perante a sociedade que a circunda.

Quando tratamos da universidade em si, a própria autora supra reduz o conflito para dois extremos, ao invés de três:

De um lado, estão os intelectuais, dirigentes de universidades e associações de docentes, que defendem maior autonomia científica, como a única forma da universidade cumprir suas funções sociais; de outro lado, estão os membros do governo e empresários, que tentam atribuir-lhe funções bem mais próximas das necessidades do mercado permeado pela cultura do lucro privativo (SILVA, 2002, p. 110).

Essa tensão acabou por definir, de certa forma, a ideologia dominante entre as instituições públicas e privadas que buscaram, consecutivamente (porém não de forma exclusiva), atividade social e lucro.

Santos (2005, p. 188-189), de acordo com pesquisa da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), enumera dez funções principais desempenhadas pelas universidades, multiplicidade essa que acarreta a incompatibilidade entre algumas dessas funções.

(...) o relatório da OCDE sobre as universidades atribuía a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através de credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (...) preparação para os papéis de liderança social.

A incompatibilidade entre determinadas funções não representa o cerne da questão. O ponto chave da discussão, que já foi levantado anteriormente, ilustra o choque entre determinadas funções e a própria natureza da universidade, o que gera, em

diversos níveis, a dificuldade de relacionamento da universidade com o próprio Estado e com a sociedade.

Mais uma vez, nos deparamos com a questão entre cultivar a produção da alta cultura<sup>13</sup> e a produção de saberes médios, destinados à capacitação para funções técnicas. Trata-se do choque entre perfil produtivista e perfil científico-sócio-educativo.

Desse embate, Santos (2005, p. 190) extrai três diferentes crises da Universidade, a saber: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. No que tange à crise de hegemonia, o autor define a mesma como a incapacidade de equilibrar a contradição de suas funções e, como resultado disso, a sociedade se vê obrigada a recorrer a meios alternativos para sanar as necessidades.

Ao tratar da crise de legitimidade, segue definindo a mesma no momento em que “uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita” (SANTOS, 2005, p. 190) e, dentro da universidade, esta crise se manifesta na visível falência do compromisso social firmado institucionalmente.

Por fim, como produto dos sintomas identificados na ruptura causada pela incompatibilidade das funções sociais da universidade e a ideologia de mercado instaurada nessas instituições, o autor supra trata da crise institucional, que ocorre com a imposição de uma estrutura organizacional sempre mais eficiente e produtiva.

Após a reunião dos entendimentos dos autores citados, surge o questionamento acerca de como se daria essa influência negativa sobre a função social da Universidade, de forma a anular tanto a transmissão e produção da cultura libertadora, quanto o alcance externo desse saber. Trata-se do tema que será abordado a seguir.

---

<sup>13</sup>Santos (2005, p. 190) define Alta Cultura como o conjunto de “conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo ocupar desde a Idade Média”.

### 2.2.1 O poder simbólico

O tema a ser tratado neste item de capítulo sugere uma forma de dominação que não envolve a manifestação física de poder. Trabalha com a inculcação de dogmas e ideologias com objetivo de alijar mentes e impedir a frutificação do pensamento emancipatório que se busca originariamente com o ensino, a pesquisa, e conseqüentemente, a extensão.

De forma a tangenciar aquilo que se encontra positivado na lei – quando tratamos dos meios que o legislador colocou à disposição da sociedade para fazer valer os objetivos da educação no país – esse “poder” faz com que o agente responsável pelo desenvolvimento e propagação do saber aja crendo que sua atitude é legítima e extensionista, e que o destinatário dessa ação absorva também como legítimo esse ato. Simboliza-se a imagem da eficácia técnica, jurídica e social<sup>14</sup> da Constituição Federal, mas, na realidade, joga-se por terra o objetivo principal da Universidade.

“O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2002 p. 7-8). Este é o conceito básico que o próprio autor descreve, e de onde partiremos para tecer algumas considerações sobre essa forma peculiar de dominação.

O instituto que desejamos tratar opera por meio da construção de uma realidade baseada em estrutura definida, haja vista que os símbolos são instrumentos de integração social trabalhando na formação do consenso entre as inteligências. A atuação dessa forma de controle se dá pelos mecanismos de disseminação cultural, como transmissores de comunicação entre os pertencentes daquele nicho social, meios esses que podem ser exemplificados na escola, na família, na igreja, etc.

O sucesso dessa atuação acontece quando, no dominado, é criada uma sensação de legitimidade da dominação, mecanismo que atua no inconsciente, mas que projeta efeitos alienantes capazes de modificar a realidade. Aí se encontra a

---

<sup>14</sup> Carvalho (2004, p. 52-56) define eficácia técnica como atributo da norma em descrever fatos, que, se ocorrerem, irão desencadear efeitos jurídicos. Eficácia jurídica é atributo do fato de estar agregado à produção desses mesmos efeitos jurídicos e, por fim, eficácia social é a resposta da comunidade, ou cumprimento das normas por seus destinatários.

violência simbólica criada na psiquê e manifesta na realidade social. A violência não é só um instrumento para se atingir um fim, mas uma estratégia caracterizada por uma racionalidade política que cria e participa da rede de poder, em que estão incluídos conceitos de instituição, “microfísica do poder” e tecnocracia, modificando as relações interpessoais para o deslinde do objetivo que se deseja alcançar.

Bourdieu (1983, p.20) demonstra o funcionamento e estabelecimento desse poder simbólico em outra de suas obras, ao descrever a imposição de um arbitrário cultural por meio da repetida inculcação, em que, após esse processo, cria-se um *habitus* no sujeito que se encontra na base da dominação. Esse hábito significa a “interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP [ação pedagógica]” (BOURDIEU, 1983, p.44).

Ainda de acordo com Bourdieu (2002, p. 48), “a ideologia não aparece e nem se assume como tal, e é desse desconhecimento que lhe vem a sua eficácia simbólica”. Tratamos, portanto, de uma ingerência subjetiva que cria meios de dominação e prepara terreno fértil para atuação do poder dominante, por meio de signos que, ao mesmo tempo, criam e distorcem a realidade.

Nos dizeres de Faria (1988, p.130), “no campo do direito, ‘o jurista faz acreditar – graças à mistificação verbal, recorrendo aos atos de fabulação – na realidade substancial de certas instituições”, e segue dizendo que:

Ao mesmo tempo, como a efetividade das instituições de direito depende da internalização dos valores de obediência, as leis e os códigos são revestidos de aparente neutralidade – o que é possível graças à perversão ideológica propiciada pelos mecanismos de violência simbólica, ocultando e dissimulando as funções diretivas, operativas e fabuladoras das normas sob o manto das funções informativas inerentes às prescrições jurídicas. (FARIA, 1988, p. 130).

Nota-se que, sem a utilização de uma ideologia – pelo menos aparentemente – lógica e consistente, não há como se convencer o indivíduo a agir ou deixar de agir de determinada maneira.

Chauí faz um interessante apanhado acerca do *modus operandi* da ideologia e seu papel na propagação da violência simbólica:

(...) a ideologia, forma específica do imaginário social moderno, é uma maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimos de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real. (...) Universalizando o particular pelo apagamento das diferenças e contradições, a ideologia ganha coerência e força porque é um discurso lacunar que não pode ser preenchido (CHAUÍ, 1989, p.3).

Mas, conforme os próprios dizeres de Bourdieu (2002, p. 47), o poder simbólico "(...) se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, quando ele não dispõe (...) para pensar sua relação com ele (...)". E de acordo com os dizeres de Brandt (2006):

O poder simbólico é capaz de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar uma visão de mundo. Os sistemas simbólicos, enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (caracterizando a violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Max Weber, citado por BOURDIEU (2002, p. 11) para a "domesticação dos dominados". (2006)

Essa descrição retrata o "conformismo lógico" descrito por Brandt (2006), na medida em que o poder simbólico é um poder quase mágico pelo qual permite alcançar o que só seria possível por meio da força física, pois consegue se passar por legítimo quando, na realidade, é nada mais que arbitrário e, nesse diapasão, a autora segue definindo que:

Atualmente, o poder simbólico concentra-se nas mãos daqueles que detêm o controle dos grandes grupos de comunicação: do conjunto dos instrumentos de produção e de difusão dos bens culturais. Estes difundem as tomadas de decisões ideológicas dos dominantes por meio de estratégias de reprodução que tendem a reforçar, dentro e fora da classe, a crença na legitimidade da dominação de classe, impondo a perpetuação das estruturas que disseminam tais disposições de dominação como fatores naturais.

Sendo assim, nos vemos no meio de uma disputa em que não se utiliza mais a imposição coatora pela *vis* física, mas onde se estrutura uma paisagem inexistente que possibilita conduzir os cidadãos pelos caminhos que trarão a manutenção da hegemonia que se deseja controlar. E se o cerne do foco de dominação necessita do domínio de grupos de comunicação, produção e difusão do saber e da cultura, o que dizer sobre a Universidade?

Faria (1988) discorre sobre a utilização do direito como instrumento de mudança social, e seu papel na manutenção da hegemonia dominante em conjunto com outros fatores de atuação. Não se pode olvidar que a IES funciona como meio para moldar as futuras elites do saber e que a perversão de seus valores institucionais seria um importante passo para a inculcação da ideologia que se deseja trazer ou manter no poder.

No que concerne ao poder judiciário, faz um apanhado acerca daquilo que chama de perversão ideológica do princípio da legalidade, pela comunhão da coação estatal com outros meios de controle social, com objetivo de cooptar os atores desejados por meio da aplicação de sanção e prêmio como veículo introdutor da mensagem que se deseja interpenetrar nas mais variadas camadas sociais. Com base no que foi dito no capítulo anterior, e nas palavras do mesmo autor, essa forma de socialização é:

(...) o processo por intermédio do qual os indivíduos internalizam a cultura específica do seu grupo. Como decorrência dessa internalização, eles aprendem a aceitar de modo acrítico a programação social dominante e agir em conformidade com ela. Essa adesão 'não questionadora' é produzida por uma sucessão de universos simbólicos articulados. Tais universos mantêm a ordem social estabelecida ao mesmo tempo em que criam, por sua vez, novas estruturas simbólicas, as quais sustentam aqueles universos de verdades indiscutíveis. (FARIA, 1988, p. 125)

Soma-se a “hipertrofia do executivo, (...) perda da titularidade de iniciativa legislativa” com o esvaziamento do judiciário, e se forma caminho livre para o surgimento de poderes autônomos, que se desenvolvem no âmbito das instituições e, nos dizeres do autor:

Assim, ao se pautarem por ações políticas crescentemente autônomas, regulando-se através de dispositivos *interna corporis*, tais centros escapam aos controles jurídicos ortodoxos e acentuam o inter cruzamento das frações de classe(s) dominante(s) com segmentos tecnocráticos. (FARIA, 1988, p. 150)

E como trata da atuação simbólica das hegemonias paraestatais, não deixa de abordar a obscuridade dessa atuação, na medida em que se dá pela racionalidade dos projetos de expansão econômica e desenvolvimento social, bem como a

combinação das sanções premiais e as formas difusas de dominação, todas buscando a concretização da eficácia social.<sup>15</sup>

Ao passo que o Estado busca se resguardar em uma suposta neutralidade, que, na verdade, nada mais é do que o escape à impossibilidade de administração, cria-se um ordenamento cada vez mais abstrato e racional, que se justifica na introdução de incertezas, sancionando, premiando e facultando a esses órgãos paraestatais a dominação difusa dos anseios sociais. “Rejeitar as regras explícitas e implícitas dessa estrutura, assim, é rejeitar a própria sociedade” (FARIA, 1988, p. 128).

É por essa razão, justamente, que a efetividade das instituições de direito sempre depende da internalização do sentido de obediência: sem um reforço ideológico de um sentimento genérico da legalidade, por meio do qual os indivíduos são estimulados a assumirem sua “quota de responsabilidade” na defesa dos valores considerados superiores, **a segurança formal propiciadas pelas normas jurídicas por si só não consegue manter a estabilidade social.** (FARIA, 1988, p. 128) [grifo nosso].

E para que as formas difusas de propagação das ideologias desejadas pela máquina dominante possam atuar, necessário se faz a criação de anéis de envolvimento social, que trabalhem nas mais diversas camadas da sociedade, anéis esses que atuam por entre a lacunas de um ordenamento obsoleto, dogmático e distante da realidade social. E no meio de toda essa burocracia, que cria os “anéis”<sup>16</sup> descritos pelo autor, quem detém o poder são as instituições informais, que por meio de um ordenamento formal disseminam suas ideologias, tendo papel fundamental na manutenção desses interesses as formas simbólicas de dominação.

o que seu viu (...) foi o rompimento dos padrões de unidade e hierarquia comuns aos princípios da constitucionalidade, legalidade e certeza jurídica acompanhado da substituição das estruturas formais por intrincadas práticas organizacionais informais. (FARIA, 1988, p. 154)

Unindo e associando o que foi dito desde o histórico e características do ensino jurídico e Universidade no Brasil, pode-se perceber que, ao passo que o positivismo

---

<sup>15</sup> O autor define com base em Mannheim e Weber, que, na medida em que não existe estabilidade sem autoridade, esta mesma autoridade pode ser exercida de várias formas. Passa a enumerar os controles difusos (costumes, tradição, religião) e explícitos (normas jurídicas), e definir que a eficácia da dominação depende da conjugação dessas duas formas de controle (FARIA, 1988, p. 150).

<sup>16</sup> Esses anéis seriam as diferentes fontes de disseminação ideológica-paraestatal, extremamente importantes em um judiciário intencionalmente esvaziado, onde essas instituições passam a deter as prerrogativas políticas informais (FARIA, 1988, p.150-157).

dogmático prestou-se a difundir um modo rígido e acrítico de interpretação e aplicação do Direito, o capitalismo intensificou ainda mais o atropelamento da formação dos estudantes, exigindo sempre um modelo cada vez mais produtivo e, para isso, alterando e atrofiando a postura social da IES.

Sendo assim, aquilo que o autor chama de “anel burocrático” encaixa-se diretamente na concepção de IES que se tem contemporaneamente, que tem o poder de reduzir nossos dias a uma representação distorcida e adaptada do que ocorreu desde o Brasil Império, na medida em que é utilizada para o fortalecimento da ideologia que se deseja propagar. Dentro desse ambiente de massificação acrítica, os estudantes são moldados para aceitar aquilo que é posto como incontestável e, na quase maioria das vezes, esses argumentos vêm reforçar o domínio do ensino voltado para a produção do mercado.

O resultado dessa dominação simbólica influi no próprio ordenamento jurídico formal, que se mostra aparentemente neutro, mas que, na verdade, representa um paradoxo com a realidade social que busca tutelar, na medida em que tenta difundir o ensino libertador e a Universidade social, mas, na realidade, consagra-se um texto sem qualquer alcance real sobre os acontecimentos que se dão no plano material da sociedade. Abre-se caminho para que as mazelas sociais continuem separadas da universidade por um fosso de descaso, num processo em que esse desalento fica legitimado tanto para o estudante/profissional, quanto para o cidadão.

Nesta etapa, chegamos à conclusão dos meios de operação da ideologia descrita como dominante no seio societário, no entanto chega o ponto em que precisamos definir os contornos e características dessa ideologia classificada por Santos (2002) como Razão Indolente.

### **2.2.2 A racionalidade-ocidental**

Antes de iniciar o trato do tema por ora em voga, vale frisar que o mesmo será delineado com mais propriedade no item 4.2, onde será contraposto com as teorias que sugerem alternativas para o problema que está a ser fomentado na presente pesquisa.

Santos (2002, p. 433-437) revela as características e definições do racionalismo ocidental, bem como sua utilização pela classe hegemônica, com fins a sustentar sua posição, mecanismo que se desenvolve exatamente como descrito por Foucault (2003, p. 140-152) em sua correlação entre saber e poder<sup>17</sup>.

Foucault faz um paralelo com a tragédia edipiana e identifica a estrutura que interliga saber e poder numa concepção sofista de diálogo como discurso da seguinte maneira:

Se (...) falar, discutir é procurar conseguir a vitória a qualquer preço, mesmo ao preço das mais grosseiras astúcias, é porque, para eles, a prática do discurso não é dissociável do exercício do poder. Falar é exercer um poder. (2003, p.140)

Aliás, o mesmo se poderia dizer da Universidade, que também reconstitui as relações de poder. (2003, p.152)

O autor baseia seu entendimento numa microfísica do poder, em que este não é único, mas formado por inúmeras relações em diferentes níveis, que se apóiam e se contestam a todo tempo. Com base nessa relação constante de choque e aproximação, o poder é formado numa concepção não-originária, e sim fabricada, conforme os dizeres de Nietzsche:

A invenção – Erfindung – para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. (...) Foi por obscuras relações de poder que a poesia foi inventada. Foi igualmente por obscuras relações de poder que a religião foi inventada. (...) A solenidade de origem, é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções. (2003, p.15-16)

Partindo desse pressuposto, assimila a inexistência de origem do conhecimento, para determinar que este não pode ser tratado como absolutamente inscrito na natureza humana, principalmente quando se deseja atribuir um absolutismo incontestável a determinado tipo de conhecimento.

Santos (2002, p. 261-271), ao descrever as relações entre direito, poder e conhecimento, identifica o paradigma moderno positivista vigente em nossa

---

<sup>17</sup> Dentro de uma concepção sofista de diálogo retórico, o autor baseia a manutenção do poder pelo saber fabricado – dentro de uma interpretação Nietzscheana – onde “Se (...) falar, discutir é procurar conseguir a vitória a qualquer preço, mesmo ao preço das mais grosseiras astúcias, é porque, para eles, a prática do discurso não é dissociável do exercício do poder. Falar é exercer um poder” (2003, p.140) e “Aliás, o mesmo se poderia dizer da Universidade, que também reconstitui as relações de poder” (2003, p.152).

sociedade, em que o direito e o poder se originam apenas no Estado e o conhecimento se origina apenas na ciência.

Compartilhando da convicção de pluralidade do poder pelas camadas estruturais da sociedade e fazendo menção a Foucault, redireciona o foco do poder do Estado para as regras autônomas da sociedade, que se propaga de forma horizontal, formando novos sujeitos de conhecimento através da atuação das instituições disciplinares, onde se encaixa perfeitamente a figura da instituição de ensino.

Dentro dessa definição de poder na instituição de ensino, o autor define poder como qualquer relação social baseada em uma troca desigual, onde essa desigualdade é mascarada por inúmeros mecanismos simbólicos que visam ganhar o aceite do pólo desigual na medida em que esse não concebe a relação que se encontra como desvantajosa ou prejudicial.

Essa realidade paradigmática vige em nossos dias e é com base nela que se proliferam os indícios da mera reprodução do saber, também criticada por Bourdieu e Passeron (1992) em termos educacionais. A hermenêutica jurídica encontra-se aprisionada no paradigma positivista absolutista e a cada passo que se dá nessa direção, mais o Direito se distancia da realidade social e suas necessidades.

Santos (2004, p. 777-815) propõe um novo modelo de racionalidade, cosmopolita, que combina a sociologia das ausências, das emergências e o trabalho de tradução, numa ótica de revalorização da experiência social e seu cruzamento com o conhecimento científico atual. Para tanto, identifica o modelo ocidental de racionalidade vigente como “razão indolente”, e sua forma de operação, que se dá através da expansão do futuro e opressão do presente num ambiente desfavorável ao conhecimento das experiências tradicionais e suas benesses.

Divide esse modelo de racionalidade filosófica-científica em razão impotente, que não considera nenhum problema externo à sua órbita de alcance; razão arrogante, que por se imaginar incondicionalmente livre, se permite não trabalhar; razão metonímica, que se considera a única forma de razão; e razão proléptica, que julga ter conhecimento sobre todas as coisas, inclusive sobre o futuro, considerando-o como mera superação linear do presente (SANTOS, 2004, p. 780-781).

Remonta o início de sua vigência, há 200 anos (SANTOS, 2004, p. 780), juntamente como o surgimento do estado liberal europeu e americano, somado à consolidação do capitalismo e imperialismo, e descreve sua eficácia, como a habilidade de transformar interesses hegemônicos em conhecimentos tidos como as verdades absolutas criticadas por Foucault.

O autor faz um apanhado perspicaz sobre a concepção de tempo transmitida por essa racionalidade, que, ao recusar toda forma de saber exterior aos seus limites, comprime o presente numa idéia de escassez de saberes tradicionais e expande o futuro, numa idéia de constante desconhecimento e distância daquilo que está por vir. Todo esse emaranhado ideológico, quando difundido socialmente, produz os novos sujeitos de conhecimento descritos nos parágrafos anteriores, que vivem o presente como um momento fulgê, um mero estágio a ser rompido até o futuro incerto, e portam-se absolutamente inertes a essa passagem.

As soluções apontadas pelo autor (SANTOS, 2004, p. 798-801) baseiam-se na sociologia das ausências, que intenta revelar outras formas de saber – expandindo o presente – e a sociologia das emergências, que sedimenta utopias alcançáveis numa contração do futuro, transformando-o em realidade atingível. As idéias expostas pelo autor, acerca das alternativas práticas e teóricas, serão devidamente aprofundadas nos capítulos seguintes, mas não podem deixar de serem tocadas pela inter-relação que mantêm com as demais figuras que estão sendo tratadas.

Esse trabalho da sociologia das ausências e emergências é sedimentado através da tradução, procedimento que visa unir os saberes tradicional e científico dentro de uma zona de contato, onde, pela identificação daquilo que for compatível entre os diferentes saberes estabelecem-se diferentes alternativas para um único problema (SANTOS, 2004, p.801-813).

A todo tempo, neste capítulo, foi tratado de um conflito entre ideologias. Ideologia da universidade versus ideologia de mercado. Mas qual seria a consequência da imperatividade da ideologia mercantilista dentro dos muros da universidade e a influência daquela na função social desta? Qual seria o produto desse choque quando se fala no cumprimento da função social da Universidade por meio da Extensão Universitária?

Os questionamentos a seguir serão alvo de explanação no item seguinte, na medida em que a presente pesquisa busca demarcar a influência do paradigma social vigente sobre a Universidade e suas atividades.

## 2.3 A EXTENSÃO COMO ATIVIDADE INDISPENSÁVEL NA UNIVERSIDADE

### 2.3.1 Surgimento e características da extensão no Brasil

De forma a perfazer um histórico da extensão brasileira, torna-se necessário acompanhar o surgimento da educação e da universidade, bem como a relação de ambas com a sociedade.

Souza (2000, p. 11) descreve a dificuldade em se firmar um conceito concreto de extensão universitária, e para tanto prossegue suscitando:

A questão: o que é Extensão Universitária? Se impõe constantemente na vida acadêmica. E a resposta surge sob as mais diversas definições, em diferentes tentativas de criar limites para a prática ou, por outro lado, para servir de justificativa para práticas que acontecem sem um espaço claro dentro da academia. A polissemia é constante.

A autora em comento traz uma série de conceituações que, de acordo com a mesma, já se encontram ultrapassadas, mas que ilustram a contenda formada por essa diversidade de definições. De acordo com ela, a extensão universitária já foi classificada como a projeção da Universidade no meio, como uma atitude de abertura de Instituição de Ensino Superior à comunidade, bem como o instrumento de formação humana do acadêmico e prestação de serviços à comunidade.

Mas voltando ao histórico que se pretende fazer, notamos que a universidade surgiu no ocidente por iniciativa corporativista de estudantes, no século XII, e seu envolvimento social se restringia apenas ao ensino, deixando de lado a pesquisa e a extensão (SOUZA, 2000, p. 13).

Com a Revolução Industrial no século XVIII, a universidade moderna substituiu a medieval e na, preocupação de atender as demandas sociais que a circundavam, instituiu a pesquisa e a extensão. Inicialmente aparece na Europa e América do Norte, onde os modelos transformadores de Alemanha e Inglaterra vão ser adaptados à realidade norte-americana.

Já no caso da América Latina, o modelo adotado foi o francês, que, ao invés de buscar a transformação do meio social, possuía o objetivo de manter a ordem vigente e estabilizar a mesma no comando (SOUZA, 2000, p. 14).

Bemvenuti (2007) define os contornos do surgimento da extensão universitária com base em três marcos<sup>18</sup> que envolveram questões políticas e sócio-econômicas, mas, para o trabalho em questão, será focado o marco na América Latina.

A tradição latino-americana foi marcada pelos movimentos estudantis e se fez presente no Brasil com os movimentos de vanguarda da década de 60, quando diversos estudantes de direito tiveram participação ativa.

Em 1918, a partir do Manifesto de Córdoba, na Argentina, onde estudantes manifestaram a necessidade de abrir a universidade para o contato com a realidade, inicia-se a busca pela concretização do papel social da universidade.

Souza (2000, p. 15) diz que tal evento traduz a cobrança social perante as IES latino-americanas de um posicionamento pró-ativo diante de suas funções externas.

Em 1949, ocorre o *Primer Congreso de Latinoamérica* na Universidad de San Carlos, onde, dentre outros temas, iniciam-se as discussões acerca da ação e difusão universitária voltadas para a sociedade. Em 1957, ocorre a *Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión*, no Chile e, em 1972, no México, sucede a segunda conferência, onde foram discutidos os parâmetros da extensão universitária voltada para as peculiaridades da América Latina (BEMVENUTTI, 2007).

---

<sup>18</sup> Já a tradição americana envolveu uma gama de serviços visando capacitar a sociedade para a busca do preenchimento de suas necessidades, e a parceria (como a autora chama a terceira tradição) definiu a extensão de serviços e conhecimento visando à melhoria do setor produtivo.

Nota-se a diferença ideológica que se demarca na instituição da extensão universitária, quando se trata de América do Norte e América Latina, na medida em que ambas são reivindicadas por parte do corpo discente, no entanto sua forma de atuação é bem diferente.

A partir da abertura da Universidade Livre de São Paulo, em 1912, para o movimento da universidade popular, surge a primeira experiência de extensão universitária no Brasil. Por meio de conferências gratuitas e abertas ao público, fica caracterizada a primeira tentativa de aproximar universidade e sociedade no Brasil. Nessa etapa, o momento político que se passava no Brasil era ilustrado pela disputa entre São Paulo, que buscava lançar sua imagem de estado estruturado, e Rio de Janeiro, que era a capital do país na época.

Para Souza (2000, p.15), o surgimento da extensão no Brasil ocorre da seguinte forma:

No caso da Universidade Brasileira, ela sempre foi caracterizada pelo exercício de uma única função, que é o ensino. Mesmo que possam ser identificadas preocupações esporádicas com a extensão desde o nascimento das Universidades no País, não se tratava de uma função reconhecida, e muito menos institucionalizada. Aqui, as primeiras experiências extensionistas foram fruto de interesses e de atos de vontade de segmentos da comunidade acadêmica, e não representavam respostas às demandas sociais.

Bemvenutti (2007) faz um apanhado dos acontecimentos que marcaram o surgimento da extensão universitária no Brasil de acordo com o que segue. A primeira data frisada foi o período compreendido entre 1914 e 1917, quando na Universidade Popular de São Paulo, são ministradas 107 conferências abertas ao público, tratando de variados temas.

Em 1931, o decreto 19.851 (Estatuto da Universidade Brasileira) fez a primeira menção à extensão universitária, concebendo a mesma como fonte de aprendizado dos que não participavam da vida universitária. Souza (2000, p. 16) descreve que esse primeiro aparecimento foi considerado a positivação “da vida social da universidade, sendo reconhecida pelo oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional”.

Em 1934, a USP define a obra de extensão como meio de informalização das ciências, das letras e das artes, através de palestras, conferências, etc, ao passo que, em 1935, a Universidade do Distrito Federal manifesta o entendimento de extensão como espaço de promoção de cursos isolados e autônomos.

Em 1961, a LDB, em seu artigo 69, definiu a extensão universitária como qualquer forma de curso que fosse aberto a candidatos externos à instituição, seguindo a esteira do Estatuto da Universidade Brasileira.

No período compreendido entre 1960 e 64, a UNE (União Nacional de Estudantes) registrou as propostas para instauração de uma reforma universitária que tivesse a extensão como peça chave em uma concepção que definisse a Universidade comprometida com as classes populares (BEMVENUTTI, 2007).

Com o golpe militar de 1964, a extensão universitária foi institucionalizada como meramente assistencialista, dentro da cultura de um ideal de desenvolvimento e segurança do território nacional. Em 66, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte cria o CRUTAC, um projeto para produzir a inserção do universitário nas comunidades carentes, de forma a ajustar os investimentos do governo às necessidades da população (BEMVENUTTI, 2007).

Nesse mesmo diapasão, em 1968 o Ministério do Interior e Forças Armadas cria o Projeto Rondon, que integrava universitários do sul e sudeste às regiões norte, nordeste e centro-oeste. No ano citado, a LDB (5540/68) determina a indivisibilidade entre ensino e pesquisa, inserindo nesse elemento também a extensão, porém de forma não expressa. Souza (2000, p.16) define que não houve avanços na legislação desde 1931, no sentido de se firmar um conceito ou características do que se considerava extensão universitária.

Na década de 70, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras buscou determinar um padrão para a instituição de uma extensão universitária mais sensível, sempre alertando as direções das universidades para sua importância. Em 1975, após inúmeros debates com as IES, o MEC elabora a primeira política de extensão universitária baseado na abertura da universidade a outras instituições e à sociedade, na busca pela troca de saberes.

Segundo Silva (2002, p. 185), entre 1972 e 1976, cerca de 16.982 estudantes e 1224 professores desempenharam algum tipo de serviço comunitário dentro dos moldes do CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária), o que fortaleceu a ingerência do MEC na Universidade, criando o DUA (Departamento de Assuntos Universitários) e a Codae (Coordenação de Atividades de Extensão). No entanto esses dois órgãos encaravam a extensão como um estágio estudantil que fortaleceria a relação Estado – empresa – universidade.

Na década de 80, dois encontros merecem destaque. O Fórum Nacional e o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foram marcos determinantes na política nacional de extensão, na medida em que buscaram um canal com o MEC para que as reivindicações de mudança fossem implementadas na legislação. De acordo com Silva (2002, p. 189), essas manifestações:

Pleiteavam maior precisão do conceito de extensão universitária, buscavam organizar a extensão como um órgão próprio que articulasse programas, projetos e atividades; pleiteavam uma real institucionalização da extensão, com orçamentos próprios (semelhante à pesquisa); a criação de medidas (aferição) claras das atividades; a divulgação da produção; manutenção de fóruns regionais e nacionais para trocas de experiências de extensão.

A positivação da extensão universitária somada à organização do Fórum de Reitores proporcionou à comunidade acadêmica a possibilidade de discutir e buscar um termo mais preciso para este instituto. O intento externado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária não foi somente o de aproximar a Universidade da realidade social na qual se encontra inserida, mas também retirar o caráter de terceira modalidade concedido à extensão, para transformá-la em fio condutor das práticas de ensino e pesquisa na Universidade (NOGUEIRA, 2005, p. 84).

Já no texto da Carta Magna de 1988, o legislador absorve o teor da lei 5540/68 no artigo 207, e positiva expressamente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SOUZA, 2000, p.16). Segue o teor do artigo 207 da Constituição federal, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 2007).

De acordo com Bittar (2006, p. 71), a Constituição (num viés democrático) garante o ensino superior gratuito nas instituições federais e estaduais, bem como o financiamento da pesquisa e extensão por meio de fundos do Poder Público. A Carta Magna ainda faculta aos particulares a criação de IES privadas sob o cumprimento das normas gerais da educação nacional, bem como a autorização e avaliação de qualidade feitas pelo Estado.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei 9394/96) trouxe em seu artigo 43, inciso VII, o seguinte texto:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VI - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 2007).

No que tange à Extensão, a LDB (SILVA, 2002, p.190) positiva seus objetivos como formar profissionais para o desenvolvimento da sociedade brasileira, prestar serviços especializados para a comunidade, promover a extensão aberta à participação para população.

Segundo Silva (2002, p. 190), a LDB de 1996 faz uma série de referências à extensão universitária, no entanto não define seu conceito, assumindo tacitamente o entendimento comum acerca do tema, o que – como descrito pelo autor – não condiz com a realidade acerca das discussões sobre o assunto. O mesmo autor determina que este conceito só vem a ser determinado em 1999-2001 com o Plano Nacional de Extensão.

Silva (2002, p. 111) relaciona o conceito de extensão universitária como a integração da universidade regionalmente, de forma a unir ensino e pesquisa às demandas sociais, bem como a dialeticidade estabelecida entre alunos e professores imersos na realidade da população que envolve os muros da

universidade. Em outros dizeres, “(...) a contribuição da universidade para o aprofundamento da cidadania organizativa da sociedade. A produção de conhecimentos resultantes da troca de saberes acadêmicos e populares; enfim, a transformação da universidade e da sociedade”.

Nesse diapasão, em 1998, o Fórum de Pró Reitores em parceria com o MEC, desenvolveu o Plano Nacional de Extensão, que foi atualizado em 2000/01 e dispunha sobre a extensão universitária nos contornos delineados pela descrição de Boaventura de Sousa Santos:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino. (FORUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2007).

Na apresentação do Plano Nacional, Santos define a necessidade do comprometimento da universidade com a sociedade e suas necessidades, bem como sua função transformadora da realidade na qual está inserida.

Ao definir o conceito e as características do instituto tratado, o autor em voga demonstra a importância da universidade para a mudança da sociedade, a partir da difusão de conhecimento e de sua abertura ao social para o compartilhamento dos avanços adquiridos.

As universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país. Estão distribuídas em todo o território nacional e em toda a sua existência sempre estiveram associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação, constituindo-se em espaços privilegiados para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de profissionais cidadãos. Por isso, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão propõe a participação dessas universidades nas discussões, elaboração e execução de políticas públicas que tenham a cidadania e o cidadão como suas principais referências. (2007)

De acordo com o disposto no I Encontro de Pró Reitores citado anteriormente, o conceito de extensão universitária segue como o “processo educativo, cultural que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”. (FORUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2007).

E ainda determina que:

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (FORUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2007).

Nota-se que a via de mão dupla descrita enseja o diálogo de Freire e as zonas de contato definidas por Santos<sup>19</sup>, institutos esses que serão tratados no final do presente estudo. No entanto, fica claro que esse intercâmbio de saberes, tradicional e científico, terá como produto a formação de um novo elemento, comum a ambas as partes, e capaz de indicar saídas para a problemática que se deseja tocar.

É com base nesse entendimento e nessa intenção que fica criado o Plano Nacional de Extensão, cujas características básicas serão delineadas a seguir.

Seus princípios básicos determinam a necessidade de se aliar ciência, arte e tecnologia às necessidades da população local, num ambiente em que a universidade não irá se portar como proprietária de um saber imutável, mas estará sempre atenta aos anseios sociais, buscando o contato direto com os movimentos organizados nessa sociedade.

A ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas.

Para o Plano Nacional, necessidades sociais são entendidas como: educação superior e básica, na medida em que a universidade deverá participar do trabalho de fortalecimento do ensino primário, através de contribuições científicas.

Como produto dessa postura, tem-se a figura do profissional cidadão, que irá interagir com a sociedade na busca de situar-se com esta realidade através da união

---

<sup>19</sup>Freire (2006, p. 68-69) descreve em suas obras a necessidade de se firmar um diálogo equilibrado entre extensionista e cidadão, na medida em que o primeiro não poderá tratar o segundo como ignorante ou fadado à permanecer à margem do saber. Já Santos (2004, p. 808-809) determina as zonas de contato, como uma intercessão entre alta cultura e saber popular, unidos na busca da solução de uma única questão.

do ensino e pesquisa, com fins voltados para a satisfação e melhoria das condições sócio-econômicas da população na qual está inserido.

Dentro desse plano de extensão, existe ainda a figura da universidade cidadã, voltada para a formação desse profissional enquanto ser humano e social, dentro de uma práxis baseada em ações que visem à organização política das comunidades carentes, contato com as lideranças dessas comunidades.

Outra característica importante é o diálogo entre universidade e comunidade, visando articular os saberes populares em um processo que legitime o conhecimento tradicional, dentro de um sistema científico.

Nesse diapasão, a extensão universitária deixa de ser enxergada como mera atividade acadêmica, para transformar-se em busca de soluções sócio-econômicas, e, conseqüentemente, ser reconhecida pelo poder público como tal.

Branco e Guimarães (2003, p. 31) descrevem que a extensão universitária vem da busca pela “vivência da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”. Deve-se deixar de lado as antigas práticas bancárias de ensino, e atentar para a função difusora de conhecimento à sociedade e que resgata nessa própria sociedade os caminhos para a produção de novos conhecimentos.

Nessa concepção, não só a extensão universitária, mas o seu desenvolvimento em conjunto com o ensino e a pesquisa, podem proporcionar a efetiva emancipação dos grupos sociais que se encontram marginalizados por meio da participação ativa desses no processo de construção do conhecimento.

É fundamental, na práxis de extensão, a conscientização sobre questões éticas que envolvam seu cotidiano, de modo que os atores sociais comprometidos nesse processo possam crescer intelectual, pessoal social e politicamente, enquanto as atividades cresçam, também, no sentido social, político e ético, junto aos atores e à comunidade a que pertencem.

De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras em 1998 (do qual o Espírito Santo é signatário), o termo extensão é definido da seguinte maneira:

“A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO, 2007).

Sendo assim, com base na evolução da universidade e do ensino no Brasil, poderíamos extrair os conceitos e características delineados como a moldura de análise do instituto alvo do estudo. No entanto, Souza (2000, p. 17) perfaz essa busca ainda com base nas vozes e ações dos agentes que, cada um a seu tempo, colaboraram para o surgimento e solidificação da extensão universitária no país.

Primeiramente, a autora traz o corpo discente, em seguida o Estado (por meio do MEC) e por fim, as Instituições de Ensino Superior (Fórum Nacional de Pró-Reitores) como peças que movimentaram (e ainda movimentam) a extensão universitária de acordo com seus interesses, ideologias e concepções (SOUZA, 2000, p. 20).

No que tange aos estudantes, define sua influência de forma mais ativa em três períodos. Do Brasil Colônia até o Estado Novo, o corpo discente da época não era organizado, porém realizava alguns movimentos isolados no sentido de estender o saber adquirido para o meio social onde viviam. O segundo período compreende o Estado Novo até o Golpe de 1937, quando foi criada a União Nacional dos Estudantes. O terceiro período vai do Golpe Militar de 1964 até os dias atuais, tempo em que as ações extensionistas do corpo estudantil vieram perdendo força (SOUZA, 2000, p. 20).

O papel do Estado, que também se deu em três períodos, pode ser dividido do Brasil Colônia até o golpe de 64, quando foi criado o Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. No segundo período (de 1964 até a abertura política do país) surge o projeto Rondon, e do período de abertura política até os dias atuais fica identificável a interação do Estado com as Instituições de Ensino Público.

No que diz respeito às IES, a autora define o primeiro período desde o surgimento das universidades até as primeiras experiências de extensão, como os cursos livres oferecidos pela Companhia de Jesus. Numa segunda etapa, até o golpe de 1964, surgem as universidades populares (1911) e as Escolas Agrícolas (1912). Em seguida (golpe de 64 até a abertura política) ocorre a instituição do CRUTAC. Por fim, no quarto período, surgem o Fórum de Pró-Reitores e a interação das IES com o MEC.

Souza Junior (2006, p. 114) define que:

A interlocução com as IES, a respeito de sua construção de uma concepção para a Extensão Universitária, nos mostrou um desenvolvimento de conceitos. A extensão universitária 'é o processo educativo, cultural e científico' que deve articular as demais funções da Universidade de forma indissociável, proporcionando a 'relação transformadora entre universidade e sociedade'.

Dessa forma, o envolvimento da sociedade no processo de extensão universitária é de suma importância, até para o cumprimento da função social da Universidade. Conforme citado por Branco e Guimarães (2003, p. 34), a comunidade deve ser envolvida nesse processo desde seu início, de forma a influenciar não só os caminhos que a extensão irá percorrer, mas indiretamente modificar as fontes de desenvolvimento da pesquisa e a sistemática de ensino superior.

Entretanto, o que se atesta na realidade é um desequilíbrio entre o disposto e o praticado, na medida em que as disposições definidas pelo Fórum de Pró-Reitores, pela constituição, pelo MEC e pelos movimentos estudantis, embora tenham conteúdo teoricamente libertador, entram em choque com uma série de ideologias antagônicas. O resultado desse conflito será alvo do item a seguir.

### **2.3.2 A visão tradicional-compensatória da extensão universitária**

O tema da extensão universitária é de suma importância para que se possa entender a função social da Universidade, bem como a maneira de se concretizar essa necessidade social. Como já foi dito anteriormente, o legislador preparou (em forma de dispositivos legais na Constituição Federal) o caminho para que essa

função social pudesse ser realizada sempre em conjunto com o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a possibilitar a atuação da Universidade na realidade social.

Silva (2002, p.110-111) define que:

Relaciona-se, a extensão, (...) como uma metodologia de ação da universidade no cumprimento de seu papel social; a extensão merece estudos mais aprofundados, uma vez que estes sentidos idealistas propagados podem não estar correspondendo ao papel que efetiva e praticamente a extensão vem cumprindo junto as universidades.

Não se pode olvidar que a conjuntura da extensão universitária, por muitas vezes, assume uma postura assistencialista, como se buscasse substituir as atividades de responsabilidade do Estado, e que não são cumpridas adequadamente por este.

É nessa medida que o autor define que não se cria um novo conhecimento, mas sim um novo sujeito de conhecimento – que nos dizeres de Freire seria o acomodado, adaptado, desumanizado de sua capacidade criadora (2007, p. 50) – e que aprende a aceitar sua situação como originariamente legítima, na medida em que é podada toda a sua capacidade contestadora.

Santos (2003, p. 93-194) identifica a crise universitária por sua incongruência ideológica com o capitalismo liberal, por meio do choque entre a alta cultura (conhecimento prudente) e a massificação voltada para o modelo produtivista. Assim, por uma falsa democratização do ensino, buscou-se a privatização e a tecnificação da formação jurídica, estratificando o conhecimento e castrando a inventividade e a autonomia de pensamento nas instituições de ensino.

Essa crise afeta não apenas a população que se encontra à margem do conhecimento emancipatório, mas os próprios alunos e professores das instituições de ensino, que se transformam em engrenagem de uma máquina obsoleta e totalmente alheia à realidade social que se encontra fora dos muros das universidades.

Silva (2002, p. 161-168) faz um apanhado da extensão universitária no Brasil bem como considera as críticas feitas por cada uma dessas pesquisas.

Com base nos dados angariados, descreve o “discurso demasiadamente extensionista e de compromisso social que não correspondia à realidade” (SILVA, 2002, p. 161) como o marco do paradigma enfrentado pelas IES nesse assunto. A extensão foi instituída como uma obrigação moral da Universidade para com os problemas da sociedade, e não foi criada a estrutura adequada para o desenvolvimento desta atividade, isolando-a da pesquisa e do ensino.

Concretizou-se um mecanismo de dissimulação do elitismo presente nas instituições de ensino superior, por meio de uma assistência fornecida pelas universidades, como se estivessem substituindo o Estado na prestação de suas obrigações. Esta substituição, feita por pressão de um Estado falido, faz com que as instituições públicas se posicionem de maneira assistencialista, e as privadas – que já nasceram da falência do Estado, e nos moldes do mercantilismo – sigam ainda mais fortemente esse caminho.

Como resultado dessa inversão de papéis, as IES públicas e privadas passam a utilizar a extensão como produto a ser vendido para financiamento de infra-estrutura e pesquisa, pervertendo a extensão e, conseqüentemente, a própria função social da Universidade (SILVA, 2002, p. 164).

Interessante é o conceito de caráter provisório da extensão que o autor descreve, na medida em que esta seria somente necessária até que a Universidade fosse alvo de alcance das camadas mais carentes da população. Nesse ambiente, a pesquisa e o ensino teriam cumpridas suas funções de promover igualdade e liberdade, bem como a emancipação do ser humano.

Critica ainda projetos como o Rondon, que, por meio da centralização do saber (como poder), faz com que aqueles que seriam trazidos para dentro das discussões – com objetivo de torná-los sujeitos críticos de sua realidade – ficassem submissos à assistência que lhes é dada sem questionar os elementos que lhes são apresentados como passíveis de solução de suas crises. Não cabe aqui criticar por inteiro os projetos realizados por governo e IES, mas sim levantar questões de fundo que merecem uma discussão mais ampla.

É nesse momento (após enunciar algumas críticas acerca da extensão praticada nas Universidades em geral) que despertamos para uma questão de fundo, ainda mais prejudicial a um provimento judicial justo e efetivo (cursos de Direito) do que a criação de meios de acesso da população ao judiciário, ou a ingenuidade no tratar a crise da formação dos profissionais do direito como mera decorrência da omissão estatal e de órgãos de classe.

Não basta apenas enumerar os índices da crise instaurada na extensão dos cursos jurídicos e a maneira como ela se desenvolve, mas importa ainda demonstrar a influência desta crise nos estudantes e professores que participam dessa chamada “extensão universitária”, haja vista que o problema questionado na pesquisa não se limita apenas à fatia desamparada da população, mas também àqueles que se julgam detentores do saber a ser estendido.

Aqui, nos deparamos com um sistema capaz não só de alijar mentes, mas fabricar novos indivíduos, totalmente alienados às possibilidades e à realidade a sua volta. E esse sistema tem como um de seus fortes braços o ensino jurídico vigente, que nos dizeres de Freire (2007, p. 116), “(...) implica numa relação vertical de A sobre B (...). É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. (...) Por tudo isso (...) não comunica, faz comunicados”.

O aluno não é o único sujeito afetado por essa hegemonia racional-positivista. A falta de humanidade provocada pela imposição simbólica, mitológica desumaniza o opressor e o oprimido, numa relação onde o opressor – por uma falsa generosidade, em uma relação desigual de poder – retira a humanidade do oprimido e abre mão da sua própria, num monólogo vertical, comunicando seu saber e o depositando no receptáculo, em que se transforma o aluno nessa relação.

Baseado nesse raciocínio, Freire desenvolve a concepção bancária de educação, que afeta não só o aluno, como também o que leciona, e está presente não só no ensino, mas na pesquisa e na extensão desde o período imperial até os dias atuais.

Nesse ambiente, aquele que transmite o conhecimento (tido como absoluto) assume o próximo como ignorante e se considera o único elo ativo no processo de

aprendizagem, ato que será reproduzido – em termos descritos por Bourdieu (1992) – pelo aluno, ao lecionar ou entrar em contato com a realidade que o circunda, seja pela vivência, seja pela própria atividade de extensão.

Esse sistema opressor só tende a alimentar a hegemonia dominante, e zelar por sua manutenção no poder, figuras que são exploradas por Santos em todas as obras citadas nesse trabalho.

Consubstanciando essa descrição, vem o relato de Freire (2007, p. 50), “Na medida em que o homem perde a capacidade de optar, e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, e suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se*”. [grifos do autor]

O autor descreve bem essa situação do homem moderno que renuncia a sua capacidade sem saber, na medida em que as tarefas são postas por uma elite, retirando toda a capacidade de decisão e o reduzindo a mero objeto em um mar de massificação. Seu desejo por autenticidade é abafado por mitos criados pelas forças sociais.

O novo sujeito de conhecimento fabricado por esse sistema capitalista não é o homem intransitivo, ser fechado. Trata-se de ingenuamente transitivo, na medida em que possui:

simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. (...) Pela fragilidade na argumentação. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. (FREIRE, 2002b, p.68-69)

Essa forma de ensino entra em choque com o disposto pela resolução 09/04 do CNE, na medida em que contraria a concepção humanística que se deseja dar à formação dos estudantes de Direito. Ao contrário do profissional ligado aos fenômenos sociais, e preocupado com a mudança e emancipação social, forma-se o sujeito descrito por Freire, alienado do que se passa fora das páginas dos códigos que regem o ordenamento jurídico nacional.

Como resultado da formação ideológica desses novos atores da suposta extensão universitária, de suma importância faz-se a discussão desses efeitos sobre a

hermenêutica trabalhada por esses sujeitos, acerca dos Direitos Humanos, e nos cursos jurídicos.

A necessidade de tal abordagem reside no fato de que a consequência da adoção de uma postura acrítica, e dogmaticamente fechada ao fenômeno social, resulta na formação de mentes reproduzidas por idéias de exclusão e diferenciação. O presente tema será tratado no próximo capítulo da pesquisa.

### 3 DIREITOS HUMANOS E OS CURSOS DE DIREITO

#### 3.1 A RESOLUÇÃO 09/04 DO CNE E A EXIGÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

O objetivo com o relato descritivo dos eventos que acarretaram a criação da resolução em tela tem a intenção de demonstrar os artifícios legislativos que foram postos de forma a possibilitar a humanização da formação do estudante de direito.

Esta humanização compreende a concepção dos direitos humanos ou direitos fundamentais<sup>20</sup>, na medida em que se pretende alargar o conceito ocidental de afirmação desses direitos, incluindo nesse rol não só as vozes dos países que não foram reconhecidos nesse processo histórico, como despertar o interesse do estudante para os fenômenos sociais externos à academia, que constantemente criam e modificam esses mesmos direitos.

A resolução 09/04 do CNE (Conselho Nacional de Educação) veio substituir a portaria 1886/94, e essa substituição se deu a partir de uma série de discussões entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura), a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a ABEDi (Associação Brasileira de Ensino em Direito) e outros organismos envolvidos no ensino brasileiro.

Com o advento da portaria 1886/94, foram instituídas, pela primeira vez, as diretrizes curriculares para os cursos de Direito. As orientações contidas nesse diploma buscavam vincular não só a elaboração das grades curriculares, mas também o conteúdo específico de cada matéria a ser ministrada nesses cursos.

Dentre as modificações trazidas pela portaria, em seu artigo 3º, foi sedimentada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que vinculava as atividades de transmissão e produção de conhecimento às demandas sociais, que seriam atendidas com base nas atividades de extensão das IES públicas e particulares.

---

<sup>20</sup> De acordo com a doutrina majoritária, os direitos fundamentais seriam os direitos positivados nas constituições em nível interno dos Estados-nação, já os direitos humanos seriam aqueles garantidos nos tratados internacionais, sendo que a partir dessa positivação, bem como do momento histórico em que ela ocorreu, surge a classificação desses direitos em gerações e/ou dimensões (LUÑO, 2004, p. 44).

De acordo com Rodrigues (2005, p. 97), os pressupostos que precederam a criação dessa portaria basearam-se em diversas discussões no âmbito jurídico, e tinham como temas centrais:

a) o rompimento com o positivismo normativista; b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; c) a negação de auto-suficiência ao Direito; d) a superação da concepção de educação como sala de aula; e e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).

O mesmo autor indica que a intenção da portaria era a de modificar o paradigma vigente nos cursos de Direito, mas esbarrou na indisposição daqueles que deveriam engrossar as fileiras do movimento por essa mudança. Colidiu ainda com a ingênua pressuposição de que o Direito tem a capacidade de modificar a realidade, mais uma das facetas do ranço da auto-suficiência que o diploma em voga buscou combater.

Sendo assim, restou revogada, em 2002, a portaria 1886/94<sup>21</sup>, e em seguida iniciou-se uma nova etapa com a resolução 09/2004 do CNE, que naturalmente foi precedida de uma série de discussões acadêmicas, políticas e institucionais.

Na doutrina, ainda existem inúmeros debates acerca da revogação ou derrogação da portaria 1886/94, em virtude da resolução de 2004 não tratar de todas as matérias abordadas pela portaria, como, por exemplo, a duração dos cursos de Direito.

Rodrigues (2005, p. 100-101) contextualiza as discussões geradas em torno da criação da Resolução 09/04 com base nos princípios constitucionais do direito educacional brasileiro. Levando em conta o artigo 106 da CF/88, descreve o processo de ensino e aprendizagem que busca flexibilidade, autonomia, pluralismo, todos num ambiente de qualidade.

---

<sup>21</sup> A referida portaria sofreu uma série de críticas e ataques de pareceres do CNE com relação a seu conteúdo e a impossibilidade de concretizar seus objetivos, justamente por estar atrelada ao positivismo dogmático que propunha combater (RODRIGUES, 2005, p. 94-98).

Com base nesses princípios e na competência firmada pela lei 9131/95, o Conselho Nacional de Educação passou a deliberar sobre as novas diretrizes acerca da educação superior no país.

Sendo assim, iniciando os trabalhos acerca do tema, o CNE estabelece os princípios norteadores da elaboração das novas diretrizes curriculares visando assegurar a liberdade das instituições em fixar sua carga horária e cadeiras a serem ministradas; evitar a duração excessiva dos cursos; buscar uma sólida formação geral que prepare o graduando para o mercado de trabalho; estimular o estudo independente; buscar a sedimentação de conhecimento e habilidades adquiridas fora do ambiente escolar; encorajar a relação teoria x prática, valorizando a pesquisa, os estágios e a extensão (RODRIGUES, 2005, p.102-103).

Com o advento do Plano Nacional de Educação (já descrito anteriormente) os princípios de flexibilidade deixaram de ser meramente interpretados para se tornarem positivados. As IES foram chamadas a enviar propostas de reformulação das diretrizes de educação superior, e com base nessas propostas e nos pareceres emitidos pelas comissões de especialistas, o CNE passou a deliberar os novos caminhos das diretrizes curriculares.

As propostas apresentadas mantiveram o ideal descrito pela portaria 1886/94 do MEC, com algumas alterações, e em abril de 2002 foi aprovada pelo CNE a primeira versão das novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito. A OAB encaminhou dois ofícios ao Ministro da Educação, manifestando sua preocupação com uma formação diferenciada de bacharéis para atuarem em um mercado uniforme, bem como a curta formação do estudante para o desempenho de uma atividade de suma importância para o país e, conseqüentemente, sugerindo mudanças no parecer já homologado.

A ABEDi (Associação Brasileira de Ensino do Direito) também encaminhou ofício ao Ministro da Educação, manifestando sua discordância com as novas diretrizes acordadas, o que ilustrou o conflito entre a comunidade acadêmica e profissional e as disposições elencadas pelo CNE. Desse conflito (e também do mandado de

segurança da OAB perante o STJ<sup>22</sup>) resultou o recuo do CNE perante as requisições feitas e o reinício das discussões acerca do tema.

Com essa nova etapa, vale destacar a participação da ABEDi nas reuniões com a Câmara de Educação Superior do CNE, no II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito e nas duas audiências públicas em 2003. Após essas discussões o CNE deu origem ao parecer n. 55/04, que não traduzia os interesses manifestados pela comunidade acadêmica e profissional, gerando o pedido de reconsideração enviado pela ABEDi ao CNE. Esse pedido acarretou a elaboração de novo parecer, que novamente, entrando em conflito com as intenções da comunidade acadêmica, resultou em novo pedido de reconsideração por parte da ABEDi.

Em 23 de setembro de 2004, foi homologado pelo Ministro da Educação, com base nos relatórios e intervenções feitas pelos organismos já citados, a resolução 09/2004 do CNE/CES que, em seu artigo segundo, dispõe (MEC, 2007):

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica.

Dessa forma – analisando os elementos selecionados – nota-se que a preocupação com a instituição do projeto pedagógico das IES que ministram Direito perfaz o caminho das necessidades e peculiaridades regionais nas quais estas encontram-se inseridas, bem como a necessidade de realizar intercâmbio entre disciplinas

---

<sup>22</sup> Em 2002, a OAB impetrou mandado de segurança perante o STJ em face das alterações propostas pelo CNE de alteração das diretrizes curriculares dos cursos jurídicos pela eliminação de matérias essenciais ao curso e ainda diminuir sua duração de 5 para 3 anos.

(saberes), teoria e prática, graduação e pós-graduação e, por fim, determina o incentivo a pesquisa e extensão.

Rodrigues (2005, p. 187-189) critica a vagueza com que os temas da interdisciplinaridade e associação entre teoria x prática são tratados, firmando entendimento de que, para a concretização de tais elementos, faz-se necessário analisar o mesmo objeto a partir de diferentes categorias do saber em um mesmo momento e entre as categorias internas do direito, sempre visando à compreensão completa do problema.

Medina (2006, p. 89-91) faz uma crítica com relação ao tratamento dispensado à disciplina *Introdução à Ciência do Direito*, na medida em que – ao não indicar as matérias mínimas que devem compor o currículo jurídico, e sim apontar o conteúdo que deve ser abordado – terminou por colocar a propedêutica no ensino como facultado às grades curriculares de cada instituição.

No que tange à relação entre teoria e prática, o autor determina que ambas são indissociáveis, na medida em que não se busca formar um “despachante de segundo nível” (RODRIGUES, 2005 p. 188), mas sim um profissional capacitado dentro de um ambiente onde pesquisa e extensão se desenvolvem em conjunto com o estágio prático.

De acordo com o relato de Fagúndez (2006, p. 69-70), a resolução estabeleceu um eixo fundamental, um eixo profissional e um eixo da prática. Determinou-se uma direção para a formação do graduando com a preocupação do tipo de profissional que se deseja produzir.

Deseja-se um educando com uma visão crítica e com a capacidade de resolver os conflitos (...) O profissional tem que estar preparado para enfrentar a mudança. Não se pode formar um profissional que apenas memoriza leis e orientações jurisprudenciais. (...) Deve-se dar destaque à Teoria Geral do Direito.

Seguindo na análise do documento, seu terceiro artigo institui um marco no ensino superior, e ao ser associado à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, propõe para os cursos de Direito o que segue:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (MEC, 2007)

O perfil do estudante formado nas IES deve refletir elementos de humanidade, postura reflexiva, visão crítica e busca pelo desenvolvimento da cidadania. Essa visão utópica colocada em prática tem o condão de tornar real o cumprimento do propósito social da Universidade, na medida em que irá capacitar indivíduos não só para o mercado de trabalho, e sim agentes promotores da igualdade e preocupados com a realidade social que os circunda.

Nessa mesma esteira, aponta Souza Junior (2006, p. 29-30) quando descreve que:

Trata-se, pode-se ver, de um esforço considerável para inserir indicadores de qualidade no desenvolvimento de cursos jurídicos, ajustando-os à exigência de compromisso social contidas na proposta atualmente em curso de reforma da educação superior, segundo a qual, além de prever que a educação é bem público, estabelece também que ela cumpre função social, concretizada por meio daqueles compromissos.

Essa intenção se alinha perfeitamente com o texto do artigo 205 da Constituição Federal, quando garante a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo desse indivíduo para o exercício da cidadania.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 192):

O cumprimento dessa norma constitucional implica a formação fundamental e sociopolítica. Sem ela o jurista não conseguirá captar o papel político desempenhado pelo Direito e suas especificidades nas complexas relações do mundo contemporâneo, tornando-se um servo alienado das leis. O exercício cidadão de qualquer atividade jurídica passa necessariamente por esse aspecto, imprescindível na formação profissional de todos os operadores jurídicos.

Sendo assim, com a análise da legislação referente aos cursos de Direito e o tipo de formação que esse legislador buscou firmar no país, notamos que os instrumentos legais para o cumprimento da formação humanística dos acadêmicos em Direito encontra-se apto e atualizado perante as necessidades sociais. Com estas

informações, podemos passar à análise da forma como os direitos fundamentais são ministrados de maneira a verificar se os intentos do legislador foram cumpridos.

## 3.2 A FORMA CONVENCIONAL DE ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO

O presente tópico não tem o objetivo de aprisionar todas as IES nos padrões que serão descritos e criticados a seguir. Trata-se de apresentar a maneira tradicional de (re) abordagem teórica dos direitos humanos, e os riscos que se corre ao tratar o tema pelo prisma dogmático.

No trabalho desenvolvido, objetiva-se demonstrar como a forma atual de ensino jurídico tem afastado o aluno da realidade social na qual o mesmo se encontra inserido, sempre tentando identificar a ideologia que se encontra por trás dessa intenção e como opera essa força de dominação.

Ao passo que se busca firmar conceitos estáticos e aprisionar os direitos positivados em classes cronológicas, a discussão acerca do tema de direitos humanos tende a rodar em círculos num processo que se afasta da discussão sobre sua real efetividade, bem como os mecanismos sócio-culturais que impedem a aplicação desses direitos.

Passa-se a debater sobre a hipótese de novas gerações ou dimensões de direitos humanos, a necessidade de uma interpretação mais abrangente desses direitos e, exatamente de acordo com a ideologia hegemônica, deixam-se de lado questões de fundo que são a base de uma discussão hábil a mudar o paradigma vigente.

### 3.2.1 A visão linear da afirmação histórica dos direitos humanos.

A doutrina tradicional lida com os direitos fundamentais de maneira a classificá-los dentro de classes que ora são denominadas “gerações”, ora são denominadas “dimensões”. Dentro desse diapasão, são reconhecidos aqueles direitos que foram

positivados nas constituições e acordos internacionais no decorrer da história, e essa sistemática termina por desconsiderar os direitos que não estão documentados, e muito menos as forças sociais de onde todos eles se originaram.

A crítica que envolve a visão linear da afirmação histórica dos direitos humanos combate a tentativa de se aprisionarem as supostas classes de direitos em determinados tempos históricos, e a postura que se adota ao ignorar os fenômenos sociais e sua influência na criação e modificação desses direitos.

O modelo ocidental de afirmação história dos direitos humanos no mundo, nesta etapa, é descrito por autores como Comparato (2003) e Moraes (2006). Trata-se das etapas (consideradas pelo lado desenvolvido do globo) que definiram primeiramente a obediência e, conseqüentemente, a positivação de um rol de direitos assumidos como essenciais à dignidade humana.

Essa postura absolutista (que desconsidera a diversidade cultural no mundo) termina por ignorar a fala das culturas que, durante todo esse processo de afirmação da dignidade humana, foram castigadas com as atrocidades que foram cometidas em nome da defesa do ser humano racional. No entanto, no sentido de ser (cientificamente apenas) criticada, primeiramente, faremos um apanhado dos principais acontecimentos que deram causa à positivação do que se entende hoje – no mundo ocidental – como dignidade humana.

De acordo com Comparato (2003, p. 8-11), o período compreendido entre 600 e 480 a.C., (século VIII a.c. - Homero) foi o início do estabelecimento das diretrizes fundamentais da vida que vigoram até nossos dias. Com o nascimento da filosofia, ocorre a substituição da mitologia pela razão, e com a racionalização da religião, o cristianismo monoteísta assume o amor universal como bandeira de sua missão. Nesse contexto de aproximação dos diversos estados-nação da época, o ser humano passa a ser considerado em sua igualdade, independente de suas diferenças sexuais, religiosas, raciais, etc. Esse embrião veio a ser positivado na primeira declaração quase-universal de direitos quase 25 séculos depois.

O início desse caminho pode ser determinado com o surgimento da lei escrita que organizaria a vida política grega e instituiria a democracia ateniense e a defesa da

liberdade do indivíduo perante o governo. Mas também centra-se nesse período o surgimento das leis não-escritas, que firmariam o reconhecimento dos costumes e sua aceitação fora dos limites do Estado-nação (COMPARATO, 2003, p.13-14).

Moraes (2006, p. 6-7) já define esse marco inicial no terceiro milênio a.C. no Egito e Mesopotâmia, e sua primeira codificação a partir do código de Hammurabi em 1690 antes de Cristo. Segue descrevendo a influência causada pelas idéias de Buda acerca da igualdade entre os homens para definir a força religiosa sobre o ideal de direitos humanos (MORAES, 2006, p. 7).

A justificativa para a obediência dessas leis não-positivadas, inicialmente, encontrou forma na religião, e, posteriormente, na natureza, de onde foi surgir o início do conceito de personalidade desenvolvida posteriormente pelos estóicos com base na diferenciação do indivíduo independente de suas atividades ou de sua aparência.

Posteriormente, a forte concepção religiosa trazida pelo Cristianismo, com a mensagem da igualdade de todos os homens, independentemente de origem, raça, sexo ou credo, influenciou diretamente a consagração dos direitos fundamentais, enquanto necessários à dignidade da pessoa humana (MORAES, 2006, p.7).

A separação entre judaísmo e cristianismo – com a proclamação da igualdade de todos perante Deus, feita por Paulo – não deixou de admitir entre os ditos cristãos a inferioridade feminina, a escravidão e outras mazelas para com o ser humano.

Sendo assim, seguiram-se as discussões acerca do fundamento da natureza comum dos homens, que foi iniciada não com base nos atributos do homem, mas sim de Cristo (que foi tido como divino e humano na mesma pessoa), em 325, em Nicéia (COMPARATO, 2003, p. 18-19).

No século VI, Boécio contestou os dogmas proferidos pela Igreja e passou a definir como pessoa a “substância individual da natureza racional” (COMPARATO, 2003 p.19) baseada nos escritos de Aristóteles e abraçada por Santo Tomás de Aquino que definiu o homem como o conjunto da substância espiritual e corporal. Dessa forma, no período medieval, foi entendido pelos doutrinadores escolásticos e canonistas da época que todas as leis contrárias a essa natureza humana seriam inválidas e sem força normativa.

Com Kant, (apud MORRISON, 2006 155-179) baseando seu entendimento na razão prática (guiada pelos imperativos hipotéticos e categóricos) passou a definir a dignidade humana como intrínseca a todo ser racional, que existe como um fim em si mesmo. Esse ser, ao mesmo tempo em que obedece as leis por meio de sua razão prática, figura como fonte dessas leis na medida em que elas se originam do imperativo categórico que faz esse sujeito agir eticamente. Com base ainda nos postulados kantianos, nota-se que a finalidade do sujeito é atingir sua felicidade, no entanto, existem outros sujeitos que possuem esse mesmo objetivo e, dessa forma, respeitar e ajudar ao próximo figura como conteúdo do imperativo categórico.

Em seguida, com a descoberta do mundo dos valores (COMPARATO, 2003, p. 24), determina-se que o homem é o único ser que se dirige de acordo com suas preferências valorativas e, conseqüentemente, os direitos humanos foram colocados normativamente acima dos demais direitos. O homem passa a ser, ao mesmo tempo, legislador e súdito das leis que valora como necessárias de serem obedecidas (SALDANHA, 1999, p. 117).

Por fim, o último elemento eleito por Comparato (2003, p. 27-29) como formador da personalidade humana vem com a filosofia da vida e o pensamento existencialista. A teoria maximizava a idéia de indivíduo como essência em si, e não nos papéis que desempenha ou em sua aparência exterior. Trata-se de um movimento contrário à extensa despersonalização humana trazida inicialmente com o nazismo e, posteriormente, com a política de mercado capitalista criticada por Marx.

Essa teoria trouxe não só a essência humana individual (diversa dos demais objetos) como também a formação dessa identidade com base nas circunstâncias sociais em que esse indivíduo está inserido, e o dinamismo dessa constante transformação.

Toda essa bagagem teórica embasou o artigo VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que sagrou, em seu texto, o direito de todo homem ser reconhecido como pessoa em qualquer lugar. Moraes descreve a importância de tal documento com base nos seguintes dizeres:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada em 10 de dezembro de 1948, constitui a mais importante conquista dos direitos humanos fundamentais em nível internacional, pois como ensina Francisco Rezek, “até a fundação das Nações Unidas, em 1945, não era seguro afirmar que houvesse, em direito internacional público, preocupação consciente e organizada sobre o tema dos direitos humanos” (MORAES, 2006, p. 18).

Dentre outros, a declaração supracitada garantiu a positivação internacional da igualdade e dignidade humanas, proibição à discriminação, direito à vida, liberdade e segurança pessoal, acesso ao judiciário, consciência, opinião, religião, reunião, direito ao trabalho. Vale ressaltar que todos esses direitos foram valorados de acordo com a razão ocidental e com base nos interesses da força capital.

Após o relato da formação teórica do conceito de pessoa e personalidade, Comparato (2003, p. 36-57) passa a um relato histórico-cronológico dos acontecimentos e governos mundiais que vieram a definir a afirmação e unificação dos direitos humanos de acordo com o conceito que se tem hoje.

Inicia, para tanto, com o reino unificado de Israel sob o comando de Davi, que figurava como rei, no entanto se submetia às regras divinas postas como prática em Jerusalém. No século VI a.C., surge o embrião da democracia em Atenas e, no seguinte, ocorre o advento da república de Roma (COMPARATO, 2003, p. 36).

Atenas enxergava as leis como não apenas produzidas pela vontade humana, mas sim pela prudência e razão, o que acarretava a participação ativa dos cidadãos na vida política e o respeito quase sacramental às leis (COMPARATO, 2003, p.41-42). Dessa forma, os governantes eram limitados não só pelas leis, mas também pelas instituições populares da época, o que fazia exercer não só a função autorizativa da democracia, mas também a de prestação de contas.

Em Roma, o controle político exercido entre os órgãos políticos foi a chave da limitação do poder estatal (COMPARATO, 2003, p.43). Os cônsules tinham natureza monárquica (faziam as leis); o senado romano guardava características de aristocracia (aprova as leis com ou sem emendas); e os comícios formados pelos cidadãos votavam as leis. Cada cargo de cônsul ou senador era ocupado por dois cidadãos, que podiam fiscalizar os atos de seu co-exercente.

Com o fim do império romano, surge o início da Idade Média e, com o feudalismo, vem o enfraquecimento dos poderes político e econômico. O imperador e o Papa passaram a disputar a hegemonia completa sobre a Europa e dessa pretensão de unificação do poder surgiram a Carta Magna de 1215 e a Declaração das Cortes de Leão de 1188 (COMPARATO, 2003, p. 44). Inicialmente, as liberdades proclamadas eram prerrogativas dos estratos nobres da sociedade, mas, com o advento do comércio, a população geral passou a acumular riquezas, a diferenciação social passa a se dar de acordo com o patrimônio, e não pelo nome.

Moraes (2006, p. 7) descreve a intenção de limitação do poder estatal na Idade Média, face ao novo sistema de divisão de classes com base no capital e na organização feudal. Esse modelo representava o interesse da classe (economicamente) dominante frente às pretensões estatais para com seu patrimônio, esquecendo-se, ainda, de sequer considerar os demais como seres humanos.

Com o avanço de técnicas de comércio, produção de bens, navegação e a criação da letra de câmbio, do seguro marítimo, etc, veio a necessidade de se limitar o poder político como forma a conferir maior segurança aos negócios que eram firmados na época. Mais uma vez busca-se impor limites aos poderes estatais, o que sempre prenuncia a criação de direitos fundamentais.

A análise dessa limitação de poderes pode ser vista com base no conflito entre capital x direitos fundamentais, ao invés da relação: Estado x direitos fundamentais. No momento em que o capital passa a reger as relações e a influenciar a vida social e política, vem a necessidade de adaptar a proteção de direitos e garantias ao desenvolvimento econômico dos Estados-nação que surgiam na época. Dessa forma, os atos abusivos provenientes do Estado não eram (e não são) enxergados como a tortura, o desamparo, as prisões ilegais, mas sim o ataque ao patrimônio burguês e a cobrança de impostos, quando atingia as classes dominantes.

Segundo Comparato (2003, p.47-48), no século XVII, a Europa passou por uma fase de consciência da necessidade de retorno das liberdades ora asseguradas na Magna Carta. O *bill of rights* e o *habeas corpus* inglês trouxeram uma maior abrangência de sujeitos de direito, e o advento do parlamento passou a limitar a

monarquia da época, acenando para o início da concretização da representatividade política como garantia institucional.

Esses institutos (*Petition of Rights* e *Habeas Corpus*) impediam a cobrança indevida de impostos e outras contribuições, bem como a liberdade de indivíduos detidos irregularmente (MORAES, 2006, p. 7-8).

Posteriormente, a independência americana e a Revolução Francesa concomitantemente, declaram os direitos inerentes à condição de ser humano, e os valores de igualdade, liberdade e fraternidade. As democracias americana e francesa não guardavam semelhança muito próxima com a ateniense, pois ambas visavam proteger os nobres das atitudes do governo, ao invés de garantir a estabilidade do povo perante o Estado (COMPARATO, 2003, p. 52 e MORAES, 2006, p. 9-11).

Com a crescente pobreza instaurada pelo processo capitalista liberal, surge a necessidade do reconhecimento dos direitos humanos econômicos e sociais, bandeira levantada pelo movimento socialista no início do século XIX, e que iniciou o choque entre capital e direito das massas oprimidas. Na segunda metade desse século, começa a fase de internacionalização dos direitos humanos, sagrada com a Convenção de Genebra em 1864, com o Ato Geral da Conferência de Bruxelas em 1890, e a criação da OIT em 1919. Protegia-se o direito humanitário, proibia-se a escravidão e assegurava-se o direito dos trabalhadores no plano global (COMPARATO, 2003 53-54).

De acordo com Piovesan (1997, p. 132-133), nesse momento de internacionalização, foram redefinidos os conceitos de soberania estatal e concepção de indivíduo para o plano internacional. Ela também aponta a criação da OIT, da Liga das Nações e do Direito Humanitário como precedentes a esse novo alcance hermenêutico.

Nota-se que todas essas organizações tiveram sua criação precedida de conflitos armados e tentativas de dominação física, e refletem a tentativa de mudar o âmbito de atuação do direito internacional para além de mero regulador das relações governamentais entre Estados (PIOVESAN, 1997, p. 135-136).

Após a Segunda Grande Guerra, as atrocidades presenciadas pelo mundo inteiro acarretaram a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948 e a Convenção Internacional de prevenção aos crimes de genocídio. Esse período, segundo o autor (COMPARATO, 2003, p.56-57) ainda vigora até nossos dias, quando diversas outras declarações de âmbito internacional foram firmadas com o intuito de assegurar a prevalência dos direitos humanos sobre qualquer tipo de ato que os venha a coibir. É também o entendimento de Piovesan (1997, p. 139-142).

Depreende-se que, conforme relato do autor supra, o mundo se assombrou com os massacres trazidos pela Segunda Guerra Mundial. Desse medo generalizado, surge a vontade de se assegurar a defesa internacional da dignidade humana, combatendo o genocídio. No entanto, esquece-se dos milhões de mortos em virtude da exclusão e marginalização capitalista causada pelo mercantilismo excludente praticado pelos países desenvolvidos, e o número de mortes que custam o desenvolvimento dos países ditos centrais.

Continua-se a contar a história dos vitoriosos e dos derrotados sob a perspectiva de quem está no comando. Na verdade, não se trata de incluir um número de países que estejam na faixa dos dominantes, e sim identificar qual o elemento comum entre eles nesse processo de dominação. Esse elemento é o capital, e a capacidade que um determinado Estado-nação tem de operá-lo e fazer com que sempre cresça é o diferencial que irá incluí-lo ou colocá-lo à margem das decisões e políticas de direitos humanos.

Ignora-se o terror praticado pelo capital através de um processo de inculcação da aceitação do que ocorre na rua, no bairro, na cidade, no país e no mundo. Esse processo que opera por meio de poderes simbólicos visa universalizar valores ocidentais acerca desses direitos, tornando sem eco a voz de quem não opera o capital da maneira desejada e ignorando qualquer concepção de direitos humanos que possa representar perigo ao desenvolvimento.

Desse processo de positivação interna e internacional dos direitos do homem, a doutrina tradicional tendeu por dividir em gerações, as etapas que cumpriram a normatização de cada classe desses direitos.

As gerações ou dimensões de direitos fundamentais representam uma discussão doutrinária sob o ponto de até onde uma geração não eliminaria sua antecedente e o que esse tipo de interpretação poderia prejudicar na solidificação e eficácia desses direitos.

O termo “gerações” foi utilizado por Karel Vasak na aula inaugural dos Cursos do Instituto Internacional dos Direitos do Homem em 1979 (BONAVIDES, 2007, p. 563). As gerações em que os direitos fundamentais foram emoldurados estaticamente refletem o desejo de se firmarem os marcos históricos que deram origem à positivação nas constituições mundiais desses direitos, de forma a identificar o momento temporal em que foram instituídos.

Reside o conflito entre a doutrina tradicional e moderna acerca dos termos gerações e dimensões. O cerne do debate se encontra na crítica firmada sobre o termo gerações e o caráter de substituição de uma geração de direitos por outra que o termo sugere. No caso das dimensões, a doutrina reconhece o caráter cumulativo e não sucessivo desses direitos (SARLET, 2004, p. 53-54).

A discussão acaba por corroer ainda mais a efetividade desses direitos na medida em que se desprende tempo, raciocínio e livros de doutrina acerca de um tema que contribui apenas para a solidificação do absolutismo do caráter ocidental desses direitos. Discute-se a divisão desses direitos em fases históricas, e se a denominação dessa divisão teria o condão de excluir os direitos antecedentes, ao passo que olvida-se dos direitos que são desrespeitados em face do capitalismo globalizado e da colonização econômica dos países periféricos.

No entanto, a título descritivo, será elencado o rol de gerações (ou dimensões) definido pela cultura dominante. A primeira geração de direitos fundamentais engloba a liberdade dos direitos civis e políticos individuais oponíveis ao Estado, ao passo que a segunda geração está focada nos direitos sociais, culturais e econômicos (BONAVIDES, 2007, p. 562-564).

O pensamento liberal-burguês do século XVIII trouxe o advento dos direitos de cunho negativo perante o Estado, sob inspiração jusnaturalista, que defendia a vida, a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei (SARLET, 2004, p. 54-55).

Ao passo que a primeira geração nasce a partir da ideologia liberal, a segunda geração desses direitos fundamentais surge com base na necessidade do reconhecimento da igualdade dentro da coletividade. Inicialmente, foram postos como programas a serem cumpridos posteriormente pelo legislador e, subsequentemente, tiveram sua eficácia transformada em imediata no mesmo diapasão dos direitos de primeira geração (BONAVIDES, 2007, p. 564-565).

Surge, nesse momento, a intervenção do capitalismo na cultura mundial, modificando os processos de produção e sempre na intenção de transformar tudo a sua volta em bens e serviços passíveis de valor no mercado. O mundo dos valores ocidentais passa, então, a submeter a dignidade humana ao conflito com os bens de valor econômico.

A segunda geração de direitos veio como resposta ao impacto gerado pela Revolução Industrial e pelo capitalismo, que, ao empobrecerem a classe trabalhadora, criou a necessidade de proteger essa qualidade de cidadãos. O socialismo constatou, em sua ideologia, que os direitos individuais não estariam garantindo seu propósito, e a necessidade da época se fazia em impor obrigações positivas ao Estado, ao invés de somente negar-lhe certos atos (SARLET, 2004, p. 55).

De acordo com Bonavides (2007, p. 569), a terceira geração de direitos se origina a partir da realidade mundial bipartida do final do século XX, em que a fraternidade surge defendendo a paz, o meio ambiente, a comunicação e o patrimônio comum da humanidade e seu desenvolvimento.

No entanto, o patrimônio mundial tem sido constantemente depredado em nome do progresso econômico, e as armas de defesa da paz e desses bens e espaços comuns a todos tornaram-se ineficazes perante o domínio do capital.

A quarta geração dos direitos fundamentais discutidos no presente estudo envolve o momento de globalização política que ilustra a necessidade de defesa da democracia, do direito à informação e ao pluralismo. Essa democracia de que se fala deve ser direta e livre das influências “da mídia manipuladora, já do hermetismo de

exclusão, de índole autocrática e unitarista, familiar aos monopólios do poder” (BONAVIDES, 2007, p. 571).

Infelizmente, o pluralismo e a democracia defendidas por essa quarta geração de direitos ainda não foram solidificados dentro do discurso hegemônico dos países dominantes. A imposição de sua cultura e modo de produção tem causado a marginalização de centenas de povos, e o absolutismo tem substituído a democracia, na tentativa (bem sucedida) de substituir uma cultura tida como obsoleta, por outra entendida como correta.

Saindo, porém, desse ritmo linear-histórico de afirmação dos direitos humanos – tidos como símbolo de emancipação social – e da teoria utópica em que a cada marco histórico rompido esses direitos tornaram-se de fato efetivos (e cumpriram o propósito a que vieram), nota-se que:

(...) duplos critérios na avaliação das violações dos direitos humanos, complacência para com ditadores amigos do Ocidente, defesa do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objectivos do desenvolvimento – tudo isto tornou os direitos humanos suspeitos enquanto guião emancipatório (SANTOS, 2006, p. 433).

Com base na diversidade cultural mundial, por que os direitos humanos foram impostos verticalmente de acordo com os padrões da cultura ocidental? Por que sua afirmação história é eurocêntrica? Como falar em universalidade dos direitos humanos se os padrões de dignidade humana (dentre outros direitos) são completamente diferentes dentro de um mesmo Estado?

Saldanha (1999, p. 117) exemplifica a questão com a seguinte citação:

O tema dos direitos, enquanto produto histórico, envolve a influência do cristianismo (embora tenham se passado séculos e séculos sem que tal influência se manifestasse, nesse ponto), do individualismo moderno e do igualitarismo também moderno: um produto, portanto, de tendências que se encontram dentro da história da cultura ocidental. Salvo antecipações precárias, não encontramos os “direitos” na antiga cultura chinesa nem na egípcia, nem no islamismo nem no mundo greco-romano.

Santos passa a analisar a política liberal hegemônica sob a ótica das tensões causadas pelas crises da modernidade ocidental, sucintamente descritas no tópico 2.2.2 do presente estudo, e que serão alvo de maior abrangência no próximo item e no item 4.2 da pesquisa. Com base nos argumentos oferecidos por ele, tentaremos

discutir um possível caminho para responder alguns dos questionamentos levantados acima.

### 3.3 POR UMA VISÃO INTERCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS

Quando faz menção dessa crise, Santos (2006 p. 433-434) identifica a questão dos direitos humanos e sua interpretação como fator chave para compreensão da crise paradigmática trazida pelo racionalismo-capitalista-ocidental, na medida em que se propõe a identificar como os “direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória”.

Antes de apontar as possíveis soluções para a utilização realmente emancipatória desses direitos, o autor passa a descrever três tensões que determinam a crise da modernidade ocidental por ele apontada, a saber, a tensão entre regulação e emancipação social, a tensão entre Estado e sociedade civil e a tensão entre Estado-nação e globalização.

Com base na dialética identificada nessas três crises, o autor extrai as conseqüências que envolvem a interpretação e aplicação dos direitos humanos sob a égide do paradigma que aponta como hegemônico. Analisa os direitos do homem dentro de uma ótica de macro e microfísica do poder nas camadas sociais, considerando, para tanto, o plano interno e internacional das políticas que envolvem esses direitos.

Primeiramente, no que tange ao conflito entre regulação e emancipação social, Santos (2006, p. 434-435) o identifica na crise da metáfora “ordem e progresso<sup>23</sup>”, na medida em que (politicamente) a emancipação social – que tinha o papel de indicar um futuro melhor a ser alcançado pela superação do *status quo* (representado pela regulação) – passou a representar junto com esta uma concepção negativa do futuro a ser atingido.

---

<sup>23</sup> O brocado “ordem e progresso”, que faz parte de nossa bandeira, representa também uma das facetas da ideologia positivista.

Sendo assim, com o capitalismo global, a esquerda (política), que deveria realizar o papel de criticar a regulação presente – num sentido de se revolucionar esse presente para atingir um futuro melhor – passou a defender o *status quo*, tarefa para a qual não possui desenvoltura.

Dessa forma, acabou-se com a tensão dialética entre regulação e emancipação<sup>24</sup> na medida em que ambas passaram a representar um aspecto negativo tanto do futuro a ser atingido quanto do presente que está sendo vivido, e os direitos humanos – que podem ser utilizados tanto na regulação quanto na emancipação – encontram-se emperrados nessa crise, ao mesmo tempo em que a tentam ultrapassar.

A postura identificada pelo autor assemelha-se com a sociologia das ausências e emergências proposta em outras obras (SANTOS, 2004 e 2005), quando ao dissecar o *modus operandi* do que chama de razão indolente, passa a descrevê-lo como aquele que comprime o presente – tirando toda a possibilidade de se atentar para as experiências que podem ser encontradas nos povos alheios à globalização capitalista – e expande o futuro, incutindo a idéia da eterna dúvida pessimista acerca do que está por vir à frente.

Essa postura tende a castrar qualquer tipo de pensamento inventivo e emancipatório, na medida em que impossibilita transformar o presente em momento de intercâmbio de vozes equiparadas entre os povos e suas diferentes concepções e experiências, e ainda coloca o futuro como algo inatingível e sempre passível de trazer novas crises, impossibilitando qualquer intenção de se projetar e alcançar utopias atingíveis.

Seguindo sua análise, identifica a tensão entre Estado e sociedade civil na medida em que se joga por terra a concepção ultrapassada que se tem de espontaneidade da sociedade civil e artificialidade do Estado. Não há mais como admitir que da sociedade organizada seja produzido o Estado que a regula. Com base na produção do Estado, a sociedade passa a se auto-reproduzir a partir do bojo legislativo (desde que democrático) desse mesmo Estado, o que atribui o caráter artificial a ambos na medida em que, ao passo que o Estado tem a legitimidade de reivindicar sua

---

<sup>24</sup> Na medida em que o termo regulação representa o domínio ideológico da sociedade, a emancipação aparece como força antagonista e defensora da libertação dessa dominação simbólica.

atuação, a sociedade possui a mesma legitimidade para reivindicar sua capacidade auto-regulatória.

Assim, a diferenciação entre Estado e sociedade civil passou a ser o resultado da luta política moderna em que não se tem mais a tensão entre essas duas figuras, e sim entre os interesses de grupos sociais que se reproduzem na forma de Estado e os grupos sociais que se reproduzem nas bases da sociedade civil. Nesse ambiente, os direitos humanos deixam de ser o contra-balanço entre essas duas figuras e suas prerrogativas, na medida em que os direitos de “primeira geração” (indivíduo contra Estado) e os de “segunda e terceira gerações” (Estado como garante dos direitos) tornaram-se reféns dos interesses voláteis dos grupos sociais descritos acima (SANTOS, 2006, p. 435-436).

Santos se aproxima da teoria da microfísica do poder descrita por Foucault (2003, p.150-154), e passa a descortinar a pretensa relação entre Estado e sociedade na simplicidade em que é tida e propagada. Para tanto, identifica as relações de poder pelas diversas camadas sociais, bem como a relação dessas camadas com as instituições (IES, Igreja, Escolas, etc.) e como se dão os contatos de poder entre esses grupos, independente do controle estatal da mesma maneira descrita por Faria (1998, p. 150-155).

A título de exemplo, Santos descreve que, ao longo do século XX, a passagem da primeira para a segunda e terceira gerações de direitos refletia a sociedade como problemática e dependente de um Estado intervencionista. Sendo assim, uma sociedade forte seria sinônimo de um Estado forte. Já na década de 80, com o advento do neoliberalismo, alteram-se totalmente esses papéis, pois a sociedade civil forte passa a necessitar de um Estado fraco e não-intervencionista. Dessa forma, a luta hegemônica e contra-hegemônica dos direitos humanos se viu apanhada nessa crise de inversão de papéis, crise essa de que, segundo o autor, nenhuma das duas forças ainda se recuperou (SANTOS, 2006, p. 436).

A terceira e última tensão apontada pelo autor figura no conflito entre Estado-nação e globalização. O modelo da modernidade ocidental apontado por Santos (2006, p. 436) é composto por Estados-nação soberanos que coexistem globalmente com outros Estados soberanos. A relação interestatal é apontada pelo autor como

anárquica e frágil na medida em que os tratados internacionais não-impositivos figuram mais como aspirações programais do que a regulação e emancipação dada internamente dos Estados-nação.

Resta claro que dezenas de atrocidades são cometidas, em nível internacional, em nome do desenvolvimento e progresso – sempre aliados ao acúmulo de capital – e continuam sem o devido tratamento e consideração pelos organismos internacionais de defesa da dignidade humana.

Nesse contexto de fragilização do Estado-nação, a globalização acarreta o enfraquecimento da própria política dos direitos humanos (que se dava internamente e não globalmente) e se aprofunda no risco que se tem ao redimensionar a dialética entre regulação e emancipação social para um patamar global de diferenças e particularismos culturais e religiosos. Nessa diversidade, fica ainda mais difícil estabelecer um fio condutor para um diálogo eqüilátero.

Santos (2006, p. 437-441) se detém na questão da globalização com a preocupação de identificar a luta interestadual entre hegemonia e contra-hegemonia na medida em que passa a definir os contornos do que chama de: “Globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, 2006, p.438).

Globalização para o autor é um termo a ser utilizado no plural, representando os feixes de relações sociais que envolvem vencedores e vencidos, num processo de dominação e imposição da cultura que se deseja implantar como hegemônica.

Desses processos de pulverização de arbitrários culturais, o *habitus* da cultura dominante é disseminado aos demais locais e nações na sistemática de colonização. Dessa forma, impõe-se um modo de vida sem considerar as peculiaridades regionais, universalizando o que se tem (dentro de determinada cultura dominante) como valores supremos, e ignorando o que se pode ter de contribuição pelo outro pólo da relação de domínio.

A dialética que se estabelece entre a globalização hegemônica e a contra-hegemônica é analisada sob o aspecto dos elementos que dão origem a essas duas forças antagônicas, na medida em que a hegemonia (neoliberal) busca suas forças no localismo globalizado (ajustamento de determinado local ou sociedade aos parâmetros desejados) e no globalismo localizado (impacto que essa dominação acarreta nas condições locais), cresce cada vez mais o imperialismo global do capitalismo vertical, sempre impondo de cima para baixo (dos países centrais para os periféricos) diversas alternativas de globalismos localizados postos para que se possa escolher a qual arbitrário se submeter (SANTOS, 2006, p. 439).

A imposição, como dito anteriormente, coloca o dominado em condição de não-questionador, sem voz ativa no processo de diálogo. Numa macro-visão dos dizeres de Freire (2007, p. 50), a força hegemônica tem o poder de submeter todo um Estado-nação à condição de ingenuidade transitiva e aceitação passiva.

Dessa imposição, nascem os elementos que originam a contra-hegemonia global, o cosmopolitismo subalterno insurgente – composto por um conjunto de movimentos contra exclusão, discriminação social, destruição do meio ambiente, que se relacionam através dos meios de comunicação dispostos pela tecnologia – e o patrimônio comum da humanidade, que trata da articulação global feita por grupos de defesa de valores e recursos que, pela sua natureza, são tão universais quanto o próprio planeta (camada de ozônio, preservação da Antártida, etc) (SANTOS, 2006, p. 439).

Essa luta contra a dominação vigente é tão global quanto a força que se deseja combater, e esse globalismo representa tanto a força quanto a fraqueza do contramovimento, na medida em que suas finalidades podem esbarrar no culturalismo das diferentes regiões do planeta, e ainda na hipótese de se permitir o patrocínio desses movimentos por parte do próprio rival (SANTOS, 2006, p. 440-441).

Esse é o alerta do autor para os riscos e a amplitude da dominação que se enfrenta nos tempos ditos pós-modernos. O risco de se prevalecer uma fala sobre a outra (mesmo que a fala dominada esteja sobre a dominante) pode simplesmente alternar o domínio entre os locutores e dar continuidade ao processo de opressão.

Em resumo, é com base nesses pressupostos que o autor situa o problema dos direitos humanos – que podem ser utilizados tanto pela hegemonia quanto pela contra-hegemonia – e dessa forma passa a descrever como esses direitos poderiam fazer parte de um movimento cosmopolita.

Para Santos (2006, p.441-444), no âmbito cultural, os direitos humanos só encontrarão sua real efetividade na medida em que não mais forem encarados como universais, e sim como interculturais. Universalizados, não passaram de arbitrário impositivo por parte do império ocidental, mantendo o desequilíbrio entre sua competência global e legitimidade local.

Não há como trabalhar com o conceito de universalidade dos direitos humanos, tendo em vista sua relatividade cultural<sup>25</sup>. Ao assumir essa postura, tende-se a universalizar aquilo que é posto como regra pelo ocidente (globalismo localizado). Ao contrário, no entanto, pode-se equilibrar as relações entre diferentes culturas, e dentro dessa troca igualitária tornar-se-ia possível a discussão de questões isomórficas e a real busca pela solução de problemas em comum.

Luño (2004, p. 130) define o perigo da tirania de valores, ao descrever o risco de se assumirem certos parâmetros como fundamento fechado para os direitos humanos e fundamentais:

(...) tal fundamento jusnaturalista não deve situar-se em uma ordem ontológica fechada e a-histórica de valores metafísicos, eternos e imutáveis, já que então se corre o risco de que um setor da sociedade, sentindo-se intérprete e porta voz dessa ordem axiológica objetiva, busque impor uma <<tirania de valores>> aos demais, o que é abertamente incompatível com um sistema ético e politicamente pluralista. (tradução livre)<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Santos (2006, p. 443) define que o conceito de universalidade defendido pelo ocidente tem suas bases na figura do “direito inerente a todo ser humano”, que disfarça a impossibilidade de resposta na medida em que assume ser possível uma concepção única de natureza humana. O guia para tal resposta ainda é fornecido pelo próprio ocidente, com base nos pressupostos de conhecimento da natureza humana por meios racionais, superioridade da natureza humana frente ao restante da realidade, existência de um núcleo irreduzível e universal de dignidade humana e a relação indissociável entre autonomia do indivíduo e organização social.

<sup>26</sup> (...) tal fundamento iusnaturalista no debe situarse en un orden ontológico cerrado y ahistórico de valores metafísicos, eternos e inmutables, ya que entonces se corre el riesgo de que un sector de la sociedad, sintiéndose intérprete y portavoz de ese orden axiológico objetivo, intente imponer una <<tirania de valores>> a los demás, lo que es abiertamente incompatible con un sistema ético y políticamente pluralista.

Essa descrição revela ainda os trilhos do caminho que uma eventual contra-hegemonia pode seguir ao assumir a postura de hegemonia e optar por transformar o diálogo plural em monólogo de comunicados emitidos.

O modelo de pluralismo proposto por Wolkmer (2001, p. 171-172), que vai ao encontro da proposta presente na pesquisa se descreve a partir dos seguintes dizeres:

Ao contrário da concepção unitária, homogênea e centralizadora, denominada de “monismo”, a formulação teórica e doutrinária do “pluralismo” designa a existência de mais de uma realidade, de múltiplas formas de ação prática e da diversidade de campos sociais com particularidade própria, ou seja, envolve o conjunto de fenômenos autônomos e elementos heterogêneos que não se reduzem entre si.

No sentido de se aplicar o pluralismo, faz-se necessário atentar para a diversidade de espaços e experiências que se originam desses espaços, mantendo sempre a cautela de não excluir nenhum dos elementos do diálogo, nem mesmo colocar uma voz em precedência sobre a outra. Dessa forma, a solução de um problema similar a duas culturas pode receber a contribuição de ambas e, desse contato, novos elementos poderão ser incorporados por livre vontade, e não por imposição arbitrária.

Santos (2006, p. 444) descreve alguns episódios pós-Segunda Guerra que ilustram como a concepção “universal” dos direitos humanos tem servido os propósitos capitalistas ocidentais, ilustrando como um discurso sedutor e protetivo é associado a posturas excludentes e discriminatórias. No entanto, não deixa de mencionar as pessoas e organizações que se têm lançado na luta emancipatória contra-hegemônica, bem como as premissas que baseiam essa luta.

Como primeira premissa (SANTOS, 2006, p. 445-447), descreve a necessidade de superação do debate acerca da universalidade dos direitos humanos e relativismo cultural, para então se estabelecer um diálogo equilibrado entre as diferentes culturas na busca da concretização de direitos similares sob diferentes prismas.

Em seguida, vem enumerar a necessidade de abertura do canal de discussões para outras culturas que se encontram marginalizadas pelo processo capitalista ocidental ao ponto de possuírem concepções de dignidade humana, mas não terem condições

de conceber essas concepções como direitos efetivos. Como terceira, premissa trata do reconhecimento por parte dos povos, da incompletude de suas culturas no que tange a concepções de dignidade humana. Essa postura permite a análise exterior de problemas internos e a relação entre diferentes pólos culturais.

Como quarta premissa, define a necessidade de reconhecimento da divergência de concepções acerca da dignidade humana dentro de uma mesma cultura, o que abre portas para a análise dessas diferentes concepções na busca da mais abrangente. Por fim, a quinta premissa envolve o reconhecimento de que toda cultura tende a dividir os indivíduos e grupos sociais pelos princípios de igualdade e diferença, sempre associados à idéia de hierarquia, que, muitas vezes, se misturam, fazendo com que nem todas as igualdades sejam idênticas e nem todas as diferenças sejam desiguais.

Essas premissas, em conjunto, possibilitam o desenvolvimento da atividade de hermenêutica diatópica proposta por Santos (2006, p. 447-454):

A hermenêutica diatópica é um trabalho de colaboração intercultural e não pode ser levado a cabo a partir de uma única cultura ou por uma só pessoa (...) A hermenêutica diatópica requer não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento. A hermenêutica diatópica exige uma produção de conhecimento colectiva, participativa, interactiva, intersubjectiva e reticular.

Trata-se do diálogo equilibrado entre diferentes culturas, que passam a deliberar acerca de uma questão ou direito isomórfico entre ambas, de forma a possibilitar o exame de matéria comum sob diferentes concepções culturais.

Essa condição de trabalho intercultural com os direitos humanos possibilita a diminuição da incompletude cultural (tanto dos povos periféricos, quanto centrais) pela própria compreensão de seu estado inacabado. Trata-se de reconhecimento que, por conseguinte, carrega consigo identificação e compreensão para com o outro pólo do diálogo e, em grande parte, pelo reconhecimento do contato estabelecido como diálogo legítimo e equilibrado.

Mas não se pode olvidar que, como os grandes monumentos mundiais (contemplados por sua beleza e imponência) os direitos humanos foram construídos

sob milhares de barbaridades, conflitos, genocídios, etc. Essa conscientização permite ao intérprete uma visão do perigo na ignorância da duplicidade que pode envolver a hermenêutica e, conseqüentemente, a aplicação desses direitos.

Ressalva ainda Santos (2006, p.455-157) que não basta simplesmente abrir um canal de comunicação com os países periféricos e concentrar em sua fala o possível *locus* de interculturalidade. Muito da ideologia que se combate com hermenêutica diatópica já se encontra difundido nos países do sul, haja vista o poder de dominação do império ocidental, que há muito tempo promove a inculcação de seus arbitrários culturais sob forma de localismos globalizados.

Outras duas importantes questões a serem analisadas no uso da diatópica são a aparente impossibilidade de igualar culturas que, durante toda história, figuraram em pontos desiguais de domínio e dominação e a possibilidade da fraqueza cultural de um dos pólos do diálogo envolver seu domínio por parte da outra cultura mais estruturada. Isso porque, ao assumir a incompletude de sua cultura, enfraquece seu argumento e, conseqüentemente, corre o risco de completar suas lacunas com bagagem cultural alheia de maneira vertical e não horizontal (SANTOS, 2006 p. 458-459).

Sendo assim, algumas orientações são sugeridas para que o diálogo intercultural seja firmado dentro do ambiente de troca igualitária e longe das circunstâncias de dominação. Primeiramente, o reconhecimento da incompletude cultural – que leva o sujeito a se interessar por outros saberes que possam responder às questões que não se resolvem com base apenas na cultura interna – em seguida, o reconhecimento da diversidade cultural interna, que permite a escolha de sua versão mais ampla (no que tange aos direitos humanos) para que se possa obter do diálogo intercultural o máximo de progresso possível.

Esse progresso se dá com base na ecologia de saberes<sup>27</sup> que segue descrita pelo autor em comento como a utilização e consideração de diferentes saberes e práticas, sempre sob a base da diversidade cultural e a necessidade desse

---

<sup>27</sup> Santos (2006, p. 154-155) descreve o instituto como um conjunto de epistemologias baseadas na diversidade e na globalização contra-hegemônica em que desconsideram-se as epistemologias que se consideram neutras e as reflexões que se assentam apenas nos conhecimentos abstratos, e não nas práticas de conhecimento e seus impactos nas práticas sociais.

reconhecimento por parte do pólo que considera a ciência moderna como a única forma de saber. Essa é a ideologia hegemônica, que, descrita por Santos (2004, p. 83), define o saber hegemônico como:

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor.

Sendo juízo de valor, nota-se que essa forma de conhecimento foi eleita não só como superior, mas como a única a ser reconhecida como realmente científica e válida, o que fecha ainda mais os canais de diálogo entre as diferentes culturas e suas práticas e saberes.

Outro item de importante observância reside no tempo de início e duração desse diálogo. Santos (2006, p. 461) define que o início da conversa deve partir de uma decisão bilateral, que irá envolver o preparo de cada cultura para discutir as questões que foram eleitas. No entanto, o término desse contato irá envolver uma decisão unilateral de cada pólo, resguardando, assim, o risco do enfraquecimento e dominação cultural por parte do lado mais forte da relação. A bilateralidade também precisa envolver a escolha dos temas a serem tratados e, por fim, reside a necessidade de se tratar a igualdade (quando a diferença discrimina) e a diferença (quando a igualdade descaracteriza) como termos emancipatórios e não dominadores.

Dentre esses riscos apontados pelo autor, soma-se a necessidade de reconhecimento de uma série de direitos que foram suprimidos pelo império ocidental, e que fazem parte do núcleo formador de uma dignidade humana utópica, porém necessária ao desenvolvimento igualitário das diferentes culturas e povos.

Esses direitos são enumerados pelo autor (SANTOS, 2006, p. 464-470) como o direito a conhecimento (que importa o reconhecimento de outros saberes); o direito de se levar o capitalismo global a julgamento num tribunal mundial (e a conseqüente verificação da destruição do cuidado para com o próximo e a natureza em nome do progresso); a transformação do direito de propriedade colonial em solidário (que

combate o individualismo liberal das multinacionais que dominam serviços e setores essenciais à humanidade e os operam de acordo apenas com o lucro).

Segue ainda com a concessão de direitos a quem ainda não tem capacidade de deveres (que envolve assegurar o futuro da natureza e das gerações que ainda estão por vir); o direito à autodeterminação democrática (que envolve a autonomia de um povo em determinar seu estatuto político interno e de libertar-se da dominação externa); o direito à organização e participação na criação de direitos (organizar os pólos de combate ao imperialismo e influenciar na criação de novos direitos que se identifiquem com essa solidariedade).

Trata-se de elementos que precisam ser incorporados no estudo do Direito, se o objetivo de uma Instituição de Ensino Superior for o de formar profissionais humanizados e preocupados com a realidade social que os circunda. Não basta se fechar dentro do que se encontra positivado e deixar a realidade (produtora do próprio direito) do lado de fora, por meio de discussões dogmáticas que nada fazem além de aumentar a desigualdade social e o divórcio entre Direito e sociedade.

Dessa forma, faz-se necessário discutir a efetividade dessas medidas, de que maneira poderiam ser implementadas no que tange à problemática que vem sendo discutida na presente pesquisa (ensino jurídico desumano), bem como a forma de se disseminar essa filosofia dentro do que se aponta como possível contribuição para a mudança paradigmática (extensão universitária dialógica).

### 3.4 A EFETIVIDADE DOS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS<sup>28</sup> COMO TEMA TRANSVERSAL NOS CURSOS DE DIREITO

O perfil humanista pretendido pela resolução 09/2004 do CNE tem, conforme demonstrado nos capítulos anteriores, esbarrado no ensino tecnicista que vem sendo ministrado nas IES desde o império até os dias atuais. Essa barreira tem sido formada não só pela forma como os dogmas prontos vem sendo reproduzidos por

---

<sup>28</sup> Para a presente pesquisa foi eleito o termo “Direitos Humanos Fundamentais” para designar aqueles direitos diferenciadamente protegidos devido à sua importância à coesão do Estado Democrático de Direito (multicultural).

meio da educação bancária, mas também pela maneira de abordagem dos direitos humanos fundamentais adotada por essas instituições.

A investigação das causas desse tecnicismo acrítico e essa postura passiva com relação aos direitos humanos (que são somente os considerados pela cultura ocidental) possuem origem no paradigma em crise apontado por Santos, e pela maneira como o capitalismo neoliberal tem se firmado como ideologia dominante no mundo globalizado.

Mas como tratar a efetividade dos direitos humanos fundamentais sob as bases contra-hegemônicas dentro das universidades e instituições privadas de ensino superior? Trata-se de esforço conjunto com a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão sob a ótica intercultural de valorização social dos saberes tradicionais e o contato consciente com essa realidade social.

A práxis acadêmica deve ter como fio condutor a idéia transmitida por Herkenhoff (2000, p. 21):

Os Direitos Humanos expressam-se por um coro de vozes, por vozes diferenciadas. Os Direitos Humanos são percebidos de maneira diferente no discurso dos dominantes e no discurso dos dominados. As enunciações sofrem, no seu entendimento, a influência dos destinatários, em razão de variáveis como classe social, cultura, nacionalidade ou lugar social em sentido amplo.

É preciso disseminar no ensino, dentro das salas de aula, nas pesquisas que produzem o novo saber e no momento de se estender (por meio do diálogo) esse saber, valores que considerem o outro pólo da relação como igual, que o estudante e profissional tenham ouvidos e olhos para sua realidade, bem como interesse genuíno em solucionar os problemas apresentados. A postura deve ser equilibrada, com a consciência de que não se está levando um saber pronto e inquestionável, mas sim buscando em conjunto uma solução para um determinado problema, considerando para tanto as alternativas trazidas pela outra voz do diálogo.

O autor citado (HERKENHOFF, 2000, p. 61-69) faz um apanhado das diversas declarações de direitos humanos fundamentais que positivaram, no plano internacional, um núcleo (que chama de mínimo) dos direitos humanos, no entanto

não deixa de ressaltar a multiplicidade de interpretações que lhes são dadas, conforme analisados sob a ótica dos países dominantes, dos povos indígenas, dos mulçumanos ou do continente africano.

Trazendo essa realidade para uma instituição de ensino, urge atentar para as diferentes concepções que podem advir das diferentes camadas sociais e culturais dentro de uma mesma cidade ou estado.

De acordo com Silveira (2006, p. 121-122):

O ser humano constitui-se na relação com o outro ser humano, na vida em sociedade. A busca da solução dos problemas e de novas alternativas é questão social. “O pensamento dirigido é social. À medida que se desenvolve, vai sendo cada vez mais influenciado pelas leis da experiência e da lógica propriamente dita.” (...) A vivência cultural e histórica de cada um torna-se ponto imprescindível na inter-relação de construção humana, contexto em que se situa a aprendizagem.

Esse fato ilustra a necessidade da abertura do ensino jurídico para as disciplinas propedêuticas, buscando sempre afastar o fechamento dogmático em que o Direito se enclausurou. Não há mais como conceber o ensino do Direito afastado das demais ciências, e o mesmo ocorre com a pesquisa, que precisa se abrir para estudos interdisciplinares. A busca por soluções necessita ser feita sob a ótica de diferentes saberes científicos e tradicionais.

Medina (2006, p. 158-159) descreve o perigo do fechamento dogmático do ensino jurídico sob a seguinte fala:

É por essa razão – acrescenta – que o estudo do direito, ao reconhecer para a moral a sua pertinência costumeira, impedirá o teórico de lançar-se em simplificações exageradas referentes tanto ao conteúdo das regras quanto à sua aplicação a situações concretas. É essa uma postura humanista em face do direito, que deve servir de norte ao ensino jurídico. San Tiago Dantas advertiu para o fato de que o positivismo jurídico é a expressão maior do anti-humanismo, exatamente porque “o Direito para o positivismo independe de seu conteúdo teleológico ou finalista” – ou seja, do seu sentido ético.

O fechamento apontado pelo autor advém do desrespeito à ética quando se fala no ensino das normas e dos princípios que orientam a ciência do Direito. Outro ponto enunciado é o compromisso social que representa a profissão a ser exercida pelo bacharel em direito, independente de ser advocacia ou assumir um cargo público.

Trata-se de abraçar a dignidade da profissão a ser exercida futuramente pelo estudante.

O autor ainda defende a necessidade da ética humanista na disciplina de Deontologia Jurídica a ser ministrada nos cursos de Direito, bem como nos núcleos de prática jurídica e nas demais atividades complementares, que – de acordo com o mesmo – se encaixaria a extensão universitária (MEDINA, 2006, p. 163-167).

No entanto não só o ensino e a pesquisa devem ser abordados e desenvolvidos interdisciplinar e interculturalmente. O resultado desses dois processos de aprendizagem e produção de conhecimento deve deixar a clausura da academia para entrar em contato com a realidade social que envolve a instituição de ensino, de maneira a levar o saber apreendido e produzido e voltar com outros elementos para compor o conjunto científico que irá determinar o caminho mais viável para solução de determinado problema.

Não só o aluno (futuro profissional), mas também o professor deve atentar para sua própria formação como canal facilitador de entrada do acadêmico no processo de ensino-aprendizagem. Conforme os dizeres de Alves (2006, p. 98), as práticas educacionais devem ser revistas com o firme propósito de proporcionar uma formação integral do acadêmico do curso de Direito, já que a sociedade atualmente exige uma vivência interdependente com as diversas áreas do saber.

Porém, logo após o texto citado, a autora identifica a realidade da formação jurídica universitária atual como deficiente em contribuir para uma visão integral do ser humano, na medida em que não se comunica com os demais saberes. Esse fato gera a impossibilidade de adquirir uma visão global dos fenômenos sociais que se dão no decorrer do curso e o aluno (acríticamente) passa despercebido da realidade social.

Em vários pontos, é ressaltada em sua obra (ALVES, 2006, p. 99) a necessidade de se incentivar o aluno a participar ativamente da aquisição do conhecimento, pelo contato com outros saberes, e também enumera os obstáculos que impedem esse processo como: a dificuldade para inserção de outras fontes de saber nas grades curriculares, a formação acadêmica fragmentada dos professores, bem como a

dificuldade de se transmitir em sala de aula o que algumas vezes encontra-se de positivo nos planos de curso.

O que se tem como resultado dessa crise paradigmática dentro dos cursos de direito, vem atentar contra um dos pilares da educação humanista, a interdisciplinaridade, que segue descrita da seguinte forma:

A interdisciplinaridade desempenha papel de fundamental importância ao propiciar o diálogo vertical e horizontal entre as diversas unidades curriculares e outras áreas do saber, o que não implica a quebra das peculiaridades de cada uma delas, mas da identificação de pontos de conexão que permitem a análise, sob a ótica de diversos ângulos, do mesmo objeto ou fenômeno social (ALVES, 2006, p. 99-100)

O conceito encaixa-se perfeitamente na concepção de direitos humanos interculturais descrita por Santos (2006), bem como no modo de operação da contra-hegemonia insurgente. Trata-se da aplicação teórica na práxis acadêmica, do que se tem como o diálogo equilibrado entre saberes em torno de uma questão similar a ambas as micro-culturas<sup>29</sup>.

Mas volvemo-nos à realidade do ensino jurídico, em que “a universidade encontra-se hoje quase integralmente apartada do contexto das relações sociais no qual se insere” (DRI, 2006, p. 190), para afirmar que, mesmo necessitando de autonomia (distância aceita até pela Sociologia da Educação), a universidade tem se distanciado demais do cotidiano social.

A autora defende como alternativa a mudança dos conteúdos e métodos utilizados nos cursos jurídicos, mas também a gestão da IES com base na integração de setores sociais, com base na extensão universitária.

Esse é o ponto no qual a teoria do ensino e da pesquisa vem se juntar à práxis social por meio do contato direto com o *locus* onde nasce essa diversidade de vivências e saberes tradicionais. Esse é o papel desenvolvido pela extensão universitária, quando desenvolvida sob a ótica do diálogo.

O ensinar pela extensão pretende significar uma superação da análise meramente teórica da realidade. Tal como a pesquisa se aparece como

---

<sup>29</sup> O termo é utilizado para representar uma proporção bem menor do feixe de relações interculturais descrita por Santos (2006) ao descrever a interculturalidade no plano da globalização.

essencial – e quase cotidiana – às atividades tanto de educadores quanto de educandos, o contato direto com os problemas da sociedade é capaz de incrementar substancialmente a qualidade da formação oferecida aos futuros profissionais (DRI, 2006 193).

Dessa forma, os estudantes e professores passam ao contato direto com a realidade social e têm a condição de formar um entendimento mais concreto na busca conjunta de soluções com os agentes comunitários.

A extensão universitária representa assim uma tentativa de superação do isolamento científico no qual o Direito se colocou – por meio do contato direto com a realidade social – bem como a melhoria da precisão metodológica do ensino jurídico, através da superação do conceito tradicional de pedagogia – como mera transmissão de conceitos – para a variação dos métodos de ensino, colocando o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

No entanto, do mesmo jeito que o ensino jurídico, a extensão universitária também enfrenta a crise paradigmática do isolamento das IES face à sociedade. O mito do cientista (DRI, 2006, p. 200) é transportado para a extensão, na medida em que os conhecimentos produzidos na academia se auto-denominam superiores aos tradicionais e muitas vezes os estudantes incorporam essa falsa superioridade, acarretando a ineficácia do processo extensivo dialógico.

Esta circunstância deve-se ao caráter assistencialista que vem sendo aferido à extensão, que, por meio da indissociabilidade com ensino e pesquisa acríticos, termina por figurar como mera prestação de serviços comunitários, pela ampliação de saberes postos para comunidades que receberão os elementos como místicos, por não participarem ativamente do processo de aprendizagem.

A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão faz com que a mesma preocupação que vem sendo defendida para com a extensão universitária seja aplicada às atividades de ensino e pesquisa.

No que tange ao ensino, a flexibilização curricular, a abolição do ensino bancário e acrítico são elementos que visam instituir a prática não-reprodutória nas IES. A maior oferta de disciplinas que concedam ao aluno uma formação humanística, e a

participação ativa deste no processo de aprendizagem são elementos que irão proporcionar uma mudança paradigmática no ensino jurídico

De acordo com Cortegoso, et al (2003, p. 47):

Adotou-se, além disso, como premissas para fundamentar a flexibilização curricular: o entendimento de que um curso é um percurso, ou seja, podem haver alternativas de trajetórias; o entendimento de que cada aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir seu percurso (curso); a possibilidade de contemplar, além de uma formação em área específica do saber, uma formação complementar em outra área; o currículo deve ser entendido como um instrumento que propicie a aquisição do saber de forma articulada.

Tendo-se em mente esses objetivos, desenvolver-se-á uma concepção de ensino onde possa se admitir que existam conhecimentos que vão além do *frame* jurídico, e que outras áreas do saber tem muito a acrescentar nas experiências que são ensinadas nos cursos de Direito. Além disso, deve-se ter em mente que o ensino não pode se ater a uma mera transmissão e aquisição de conteúdos, mas deve ter a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e atitudes que reflitam um saber emancipatório, interdisciplinar e humano.

Com relação à pesquisa científica restou claro também que a interdisciplinaridade deve orientar a produção do conhecimento, pois a relação do conhecimento jurídico com as demais formas de conhecimento (outros conhecimentos científicos e tradicionais) só tem a acrescentar na formação dos pesquisadores e no resultado prático de suas pesquisas.

Além dessa interdisciplinaridade, a abertura da universidade para a realidade social cria a possibilidade de se modificar a fonte das pesquisas que serão desenvolvidas, de forma a permitir que a própria sociedade seja o objeto de estudo das universidades.

Dessa forma, torna-se possível produzir o real conhecimento emancipatório. A universidade estará demonstrando a preocupação com a modificação social por meio do estudo da sociedade e da busca de soluções que efetivamente alterem as mazelas que afligem a população e que permitam a organização social dos grupos que se encontram marginalizados pelo capitalismo global.

Sendo assim, o próximo capítulo tem o objetivo de traçar os contornos para a criação e desenvolvimento de uma extensão universitária emancipatória.

## **4 A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE DIÁLOGO HUMANÍSTICO COM A SOCIEDADE**

Por meio da leitura dos conceitos que, identificados, demonstram a ideologia hegemônica difundida pela cultura ocidental, nota-se que, como alternativa a essa dominação, os autores reunidos apontam sempre o diálogo entre diferentes culturas como processo hábil a produzir conhecimento emancipatório, e promover a libertação do pensamento dogmático, universal e acrítico.

Essa mudança paradigmática importa não em rejeitar a ciência moderna, mas sim em colocá-la em plano de igualdade com os demais saberes e experiências que foram marginalizados pelo capitalismo neo-liberal e promover a troca de conhecimentos e epistemologias em torno de um problema comum, na busca de uma solução equilibrada a ambas as partes envolvidas no processo.

Dentro do tripé ensino/pesquisa/extensão – não desconsiderando sua indissociabilidade e analisando essas teorias dentro da ótica da Universidade – foi eleita a atividade de extensão como instrumento capaz de cumprir não só a função social das IES, mas também por ser meio capaz de estabelecer o diálogo entre academia e sociedade, num processo que teria o objetivo de aproximar o aluno da realidade social que o circunda.

Esse seria o processo de humanização do aluno, do professor e da instituição de ensino, por meio do contato direto e equilibrado com a realidade social, desconstruindo o paradigma racional-positivista que se encontra no ensino jurídico desde sua fundação no Brasil, e produzindo indivíduos emancipados dentro e fora da academia, alimentando, assim, as fileiras da contra-hegemonia<sup>30</sup>.

Dentro desse processo de humanização por meio da extensão universitária, faz-se necessário discutir de que forma essa extensão deveria funcionar para que pudesse servir de meio emancipatório, e deixar de ser mera assistência judiciária ou serviço lucrativo para as IES.

---

<sup>30</sup> A contra-hegemonia aqui descrita trata das atividades e organismos que promovem esse diálogo emancipatório defendido na pesquisa e buscam maneiras de retirar as comunidades marginalizadas desse confinamento promovido pelo capitalismo e pela cultura ocidental. Trata-se da tentativa de difundir o multiculturalismo e o reconhecimento das culturas periféricas.

Este é o objetivo do diálogo defendido por Freire: emancipar ao invés de aprisionar. Construir conhecimento, e não impor uma cultura sobre outra. Comunicar-se e produzir o saber, ao contrário das práticas extensionistas que levam o conhecimento pronto, místico e inquestionável até as comunidades tidas como ignorantes e inferiores.

#### 4.1 A IDÉIA DE DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

Precedendo à tratativa do diálogo, Freire sedimenta em suas obras uma série de conceitos e teorias que dão substância aos inúmeros detalhes que constroem em conjunto essa dialogicidade que o autor defende como cerne de uma educação libertadora.

De acordo com Zitkoski (2006, p. 16):

A humanização do mundo atual exige que repensemos muitos aspectos da vida em sociedade. Dentre eles, destacamos a necessidade de repensarmos a educação que praticamos, as relações humanas na sua cotidianidade prática da economia e da vida privada, as posturas políticas e as relações sociais delas resultantes e a produção do conhecimento técnico-científico, que está na base da reprodução dos sistemas hegemônicos da sociedade.

Trata-se de analisar novamente como procedem as relações em sociedade nas mais diversas camadas e, principalmente, no que tange à educação e à produção de conhecimento, que, de acordo com o próprio autor, situam-se na base do *status quo* vigente.

O primeiro caminho apontado por Freire (2006b, p.58-64) para a emancipação do oprimido é a tomada de consciência de sua situação. Da mesma forma como foi descrita a atuação do poder simbólico (Bourdieu) e a reprodução dos interesses da hegemonia ocidental (Santos), o fato é apontado por Freire como entrave ao diálogo emancipatório e à conseqüente humanização do sujeito que se deseja libertar.

Essa reprodução, de acordo com Freire (2006, p. 41-42) ocorre através da invasão cultural em que o sujeito invasor impõe sua concepção histórico-cultural de mundo

ao invadido, e reduz esse sujeito oprimido a mero espaço a ser colonizado. Esse é o anti-diálogo:

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro (...) Para que a invasão cultural seja efetiva e o invasor cultural logre seus objetivos, faz-se necessário que esta ação seja auxiliada por outras que, servindo a ela, são distintas dimensões da teoria anti-dialógica.

É o processo que se dá por meio da propaganda, dos slogans, dos mitos, instrumentos que ajudam o invasor a persuadir o dominado por meio da manipulação e da massificação, nunca organizando os indivíduos em posição capaz de os emancipar.

Essa alienação cultural transmite a relação entre poder e conhecimento que se estabelece a partir do momento em que as elites transformam o conhecimento em dogma a ser retransmitido como comunicado que não ocorre numa relação de comunicação, e sim num monólogo. E essa concepção de educação bancária sai do plano de análise da sala de aula, e passa a ilustrar a realidade das relações de poder que se estabelecem dentro da sociedade.

Em face dessa relação desumana entre dominante e dominado, a proposta contra-hegemônica dialógica se dá com a seguinte bandeira:

Essa cultura brota do impulso de liberdade dos oprimidos e segue uma lógica anárquica frente aos sistemas vigentes, porque se orienta por uma racionalidade distinta. A racionalidade preconizada aqui define-se pelo seu potencial dialógico, amoroso e humanista, como base para elaborar uma cultura biófila, crítica e essencialmente libertadora (ZITKOSKI, 2006, p. 27).

Como alternativa social, política e econômica a essa hegemonia, Freire aponta o diálogo como instrumento de libertação por meio da educação emancipatória. Mas esse diálogo importa a análise de alguns pressupostos firmados pelo mesmo autor em suas obras.

Na tomada de consciência de sua situação, pode o homem descobrir-se como *ser mais*<sup>31</sup>, o que envolve a constante superação de seu estado atual, na busca pela

---

<sup>31</sup> Ser mais é o conceito que o autor define para o dinamismo da construção histórica que se dá na busca vocacional pela constante humanização, característica que se faz presente no ser humano (FREIRE, 2006c, p. 99-100).

humanização que lhe é intrínseca, porém se dá num processo dinâmico de construção do diálogo dentro do processo educativo, e não com base em um *a priori* posto como balizador de um determinado modo de vida tido como aceitável.

Esse seria o primeiro passo na libertação do oprimido, e de acordo com Freire (2006b, p. 46-47):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Se o primeiro momento importa compreender o modo como se dá a opressão pelo dominador, o segundo envolve a desmistificação da posição de superioridade desse opressor. No entanto, o autor defende a necessidade de que essa libertação parta diretamente dos oprimidos, e não que a eles seja fabricada uma fórmula pronta, advinda da academia ou dos ditos intelectuais, que segundo ele se encontram no pólo ativo da dominação.

Na verdade, podemos assumir não só os estudantes, mas também os professores e as próprias instituições e ensino como parte oprimida nessa relação de comunicação. Os canais que viabilizam as informações que serão passadas como dogmas não passam de canais, e são adaptados de acordo com o interesse de quem conduz esse monólogo criticado pelos autores reunidos na presente pesquisa.

É com base nesse entendimento que a tomada de consciência sobre a situação do ensino jurídico e sobre o equívoco da abordagem clássica dos direitos humanos faz-se tão necessária, quanto o esforço para sedimentar os meios de instituir o diálogo que é pregado por Freire como forma de ensino emancipatório.

Esse diálogo tem de estar presente não só no ensino, mas na pesquisa e na extensão, bem como em toda a relação que seja estabelecida entre a Universidade e a sociedade, de forma a criar um ambiente genuinamente capaz de emancipar os que necessitam e resolver as questões que se põem como entrave à libertação dos que precisam.

Mas como elenca o próprio autor, "Há, indiscutivelmente, um equívoco nestas dúvidas, que como dissemos, quase sempre são afirmações. E o equívoco resulta, possivelmente em muitos casos, da incompreensão do que é diálogo, do que é saber, de sua constituição" (FREIRE, 2006, p.51).

Freire descreve que o objetivo do diálogo não é reproduzir os caminhos trilhados na constituição do conhecimento que nos é dado hoje, e sim problematizar esse conhecimento e apreender o impacto desse conhecimento na realidade social. Somente dessa maneira pode-se explicar e transformar essa realidade.

Sendo assim, "o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos sócio-culturais" (FREIRE, 2006, p. 72), e não se pode mais assumir a postura de que a realidade cultural ou social a ser interpretada é aquela tida pela hegemonia como própria para tal.

Esse é o diálogo descrito pelo próprio autor (FREIRE, 2007, p. 115-116): "E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica (...)".

O diálogo envolve uma ação cultural composta de elementos utópicos e esperançosos porque visa à libertação e à autonomia humanas. Mas também se envolve na "Denúncia do totalitarismo, da pernúria, da matança das liberdades cidadãs, da lavagem cerebral, da eliminação de opositores, do partido único, das ditaduras (tenham elas qualquer pretexto), da superdeterminação da economia sobre a vida cotidiana" (SCOCUGLIA, 2001, p. 75-76).

Essa denúncia engloba a tomada de consciência que liberta o oprimido de sua condição de opressão. Faz-se necessário o combate dos meios simbólicos de disseminação da cultura dominante, que introjetam a aceitação passiva da relação de colonização cultural.

E ainda no "Anúncio da possibilidade do inusitado, do não dado, do indeterminado, da possibilidade de criação de uma nova sociedade menos injusta, mais equilibrada,

mais cidadã – efetivamente, democrática. Sociedade a ser construída pluralmente (...)” (SCOCUGLIA, 2001, p. 75-76).

Essa utopia alcançável, bem como a denúncia das diferentes faces da dominação econômica e ideológica disseminada pelo capitalismo ocidental, encontram guarida na doutrina de Santos (2004, p. 798-807), quando o autor faz menção à sociologia das ausências e emergências como alternativas à dominação universalista da cultura ocidental e à possibilidade de se criarem metas para atingir utopias alcançáveis.

No entanto Freire (2002, p. 12-13) reconhece os limites desse diálogo, na medida em que passa a analisar a educação como um problema macro, para além das salas de aula, onde o educador (e a IES) passa a ter o papel de organizar a própria sociedade. Dessa forma, dentro da análise que a presente pesquisa se propõe fazer, esse educador passa a associar tanto o diálogo quanto a suspeita crítica, numa dialética entre diálogo e conflito, elementos que unem a parte fraca da corrente e possibilitam a mudança social e política.

A Universidade, o educador e o educando precisam ter a consciência de que dentro da própria instituição existem as diferentes classes sociais que se chocam entre si pela prevalência de seus interesses, quanto mais fora dos muros da academia, onde essa proporção microscópica toma um volume inimaginável dentro das enormes disparidades entre dominados e dominadores.

A concepção de direitos humanos fundamentais, sua efetividade e garantia deve abordar essas questões de fundo, pois sem elas o discurso será sempre assistencialista e vazio, ecoando em ouvidos domesticados para receber o conteúdo passado e simplesmente aceitar o *status quo* como algo imutável e totalmente fora de seu alcance de ação.

Por meio da tomada dessa consciência, torna-se possível a criação de um ambiente que:

(...) implica a formação da consciência dos oprimidos e em uma coerente elaboração pedagógica que faça brotar das velhas estruturas socioculturais um novo homem em constante processo de humanização do mundo. Dessa forma, o processo de elaboração dessa autêntica pedagogia da luta de

libertação jamais poderá ser bancário ou antidialógico, mas radicalmente solidário, democrático, problematizador e dialógico – que respeite os diferentes saberes que cada ser humano construiu em sua experiência de vida (ZITKOSKI, 2006, p. 39).

E associada a esse fenômeno, segue ainda a necessidade de reinvenção das estruturas do poder, onde sejam combatidos os símbolos, slogans e demais artifícios que visam manter a relação de opressão entre a classe dominante e a dominada.

Da mesma maneira alertada por Santos em relatos anteriores, Freire aponta o risco de se dogmatizar as teorias dialógicas, de forma que, nos dizeres de Zitkoski (2006, p. 46):

Freire reforça a necessidade de não dogmatizarmos nossas teorias, visões de mundo, explicações da realidade, e muito menos, a orientação do fazer prático. Ao contrário, sua posição é claramente afinada com a dialeticidade do universo humano, como totalidade que está em contínua transformação. Nesse constante esforço de manter a estreita relação entre o pensar e o agir, o educador reinventa a tradição dialética.

Esse é o cumprimento da função social da Universidade, que não se dá apenas com a extensão (como é ora proposto por hipótese) mas em cada ato pedagógico e em cada contato com os fenômenos externos às instituições de ensino. Dessa monta, a Universidade pode participar da vida social, estimular o crescimento humano dos cidadãos de sua sociedade, e crescer como instrumento de produção de conhecimento emancipatório.

## 4.2 CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE

Em obra cujo título nomeia este tópico, Santos (2004) reúne uma série de contribuições doutrinárias voltadas a demonstrar a maneira como a cultura ocidental tem colocado a sua “ciência moderna” acima das demais formas de conhecimento, e dessa forma privilegiar sua cultura e instituir uma dominação ideológica sobre o restante do globo.

Não só esta faceta da hegemonia dominante, mas também o que chama de cosmopolitismo subalterno<sup>32</sup> é identificado nas premissas para uma compreensão intercultural dos direitos humanos, em que passa a atentar para as maneiras como a ciência lida com o que tem por seu objeto de conhecimento e a apontar alternativas epistemológicas para a produção e comunicação do saber.

Os impactos dessa forma capitalista neoliberal de enfrentamento das questões que envolvem o saber – ao terem seu objeto de análise metodologicamente reduzido para a Universidade – revela o que tem sido feito com o saber produzido e como esse saber tem se dado na relação de aprendizagem. O resultado das análises tem apontado para a crise epistemológica na qual o dogmatismo reside, especificamente, no ensino jurídico.

Este é o ponto onde se pretende cruzar os caminhos e soluções apontados com a realidade específica do ensino jurídico dentro da realidade de função social da universidade e da extensão como forma de proporcionar um espaço equilibrado para a troca entre diferentes saberes.

Santos (2006, p. 97-120 e 2004, p. 782-798), antes de apontar esses caminhos que conduziram à criação do conhecimento para um ambiente de igualdade dialogal, identifica os modos de produção de inexistência, que são utilizados pela racionalidade hegemônica no sentido de manter a universalidade de sua cultura através da invisibilidade das demais.

Sempre fazendo menção à microfísica do poder – que demonstra essas macro-relações de poder em uma escala direcionada para os estratos de relações sociais que se dão em um plano mais específico – os institutos, teorias e relações apresentadas são perfeitamente aplicáveis nas relações de conhecimento que ocorrem dentro das universidades e das relações desta com a própria sociedade.

O autor identifica a razão indolente como o “conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no ocidente nos últimos duzentos anos”

---

<sup>32</sup> Cosmopolitismo subalterno é indicado como os focos de contra-hegemonia que questionam a universalidade do saber científico em sua teoria, e aplicam o diálogo equilibrado entre diferentes saberes em sua práxis (SANTOS, 2006, 459-470).

(SANTOS, 2004, p. 780), e para tanto passa a descrever as formas como essa razão se dá e se reproduz na sociedade. São descritas quatro formas para essa razão, mas Santos se detém nas que indica como fundamentais desta, que seriam a metonímica e a proléptica<sup>33</sup>.

A razão metonímica é apontada por Santos como a parte da razão indolente que prega o saber científico moderno e a cultura ocidental como únicas formas de conhecimento e práticas válidas, recusando assim as partes que compõem o todo que compreende esse conhecimento (SANTOS, 2006, p. 97-98).

Sendo assim, universaliza-se o conhecimento colocando essa totalidade em superioridade às partes que a compõem, e deixando-se de reconhecer qualquer forma de saber que não tenha relação com essa totalidade tida como absoluta. Esse é o processo pelo qual a razão ocidental recusa qualquer forma de conhecimento tradicional e, dessa maneira, possui uma visão limitada de mundo e de si própria.

Fundada pela razão, a transformação do mundo não pode ser acompanhada por uma adequada compreensão do mundo. Essa inadequação significou violência, destruição e silenciamento para todos quantos fora do Ocidente foram sujeitos à razão metonímica; e significou alienação (...) no ocidente (SANTOS, 2006, p. 100).

Trata-se do que ocorre na relação Universidade x Sociedade, dentro das práticas acrílicas e assistencialistas que vêm sendo desenvolvidas no país no sentido de estender um saber, que nada mais é que uma imposição de dogmas pré-fabricados a uma massa rejeitada e considerada ignorante.

Essa visão encilhada do saber importa numa redução da compreensão do próprio tempo presente e das experiências que ocorrem a nossa volta e, nos dizeres do autor, “A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2006, p. 101).

Essa tem sido a postura assumida por muitos integrantes da academia ao se deparar com a realidade social que existe tanto dentro quanto fora dos muros da

---

<sup>33</sup> As outras duas formas de razão apontadas pelo autor envolvem a discussão entre determinismo x livre arbítrio e realismo x construtivismo (SANTOS, 2004, p. 781).

IES. O ensino que se ministra cria mentes acríticas com uma capacidade meramente reprodutiva do saber dogmático imposto verticalmente, e ao se deparar com a realidade (que ficou relegada à periferia por não se adaptar ao “progresso”) se comportam como se aqueles fenômenos não tivessem qualquer importância, validade ou necessidade de interpretação.

Essa produção de não existência, segundo Santos (2006, p. 101-105), incute nas mentes uma concepção de tempo presente mínima, na qual as experiências consideradas são apenas aquelas advindas da cultura ocidental, e a imensa diversidade de conhecimentos e saberes que possuem extrema importância, mas não operam pelos mesmos modos do capital neo-liberal, são fadados à invisibilidade e descaso.

Essa postura assume cinco formas de produção de não-existência (SANTOS, 2006, p. 102-105), que seriam a monocultura e rigor do saber, onde ao se considerar como única forma válida de conhecimento, ignora as demais; a monocultura do tempo linear, que afirma ter a história tempo e direção lineares e conhecidos por essa cultura indolente, onde os países ou culturas que não se adaptam são considerados atrasados e não-existent; a lógica da classificação social, que distribui os indivíduos em classes hierarquizantes (como raça, sexo) baseadas na relação de capital x trabalho; a lógica da escala dominante, que define a globalização e a universalização como elementos superiores numa escala onde as realidades que dependem de contextos particulares e concretos (e não universais) e as localidades que não participam do global são relegadas à inexistência; por fim, a lógica produtivista, onde o crescimento econômico é o principal objetivo e sua forma mais eficaz é o capitalismo.

Nesse ponto, as formas de dominação, reprodução e produção de inexistência da cultura hegemônica ocidental ficam claras em seus objetivos. Trata-se da manutenção do *status quo* a qualquer preço. Nesse ambiente, a produção e difusão do conhecimento ficam restritas aos objetivos dessa cultura, que, por certo, tem nas instituições de ensino uma forte arma de solidificação de ideologias.

A formação jurídica dos estudantes, baseada na dicotomia pregada pela cultura ocidental, cria uma relação restrita somente ao que se encontra no conflito entre o

válido (saber científico moderno ocidental) e o inválido (demais saberes). Dessa forma, o estudante permanece com uma concepção extremamente pequena tanto do fenômeno jurídico quanto dos próprios direitos humanos fundamentais, porque esse indivíduo é despido de sua própria humanidade para fazer parte das engrenagens de um sistema acrítico, totalitário e desumano.

O outro componente dessa razão ocidental descrita por Santos (2004, p. 794-798) é a razão proléptica, que, junto com a metonímica, compõe o *modus operandi* da cultura hegemônica criticada pelo autor.

Diferentemente da metonímica (que contrai o presente, eliminando as experiências a nossa volta), a razão proléptica é aquela face da indolência dominante que expande a idéia de futuro, transformando-o (nessa concepção linear de tempo) em algo vazio e fadado a se tornar passado. Encara-se o futuro como inalcançável e com uma direção única e pré-fixada pelo progresso cultural e econômico pregados pelo ocidente (SANTOS, 2004, p. 794-795).

Essa postura impede a busca por uma utopia alcançável, na medida em que entende como pré-determinado o caminho que a sociedade trilhará na constante sucessão do tempo presente e elimina qualquer possibilidade de se investigar, em outras culturas e saberes, os projetos e concepções acerca do futuro para esses povos periféricos.

Como dito anteriormente, essa postura identificada sob o prisma macro-político tem relação direta com a maneira como o ensino jurídico é transmitido nas Universidades, o que termina por confinar o entendimento dos alunos e professores dentro do anti-diálogo descrito por Freire, na concepção de saber como poder de Foucault, e nas demais críticas e reflexões que foram reunidas acerca do ensino jurídico no Brasil.

Entretanto, alguns caminhos e soluções são apontados no sentido de reverter essa crise paradigmática, questões que visam ao diálogo intercultural e outras hipóteses de trabalho que podem ser utilizadas também na realidade do ensino jurídico.

Trata-se do ora proposto por Santos (2004, p. 798-801 e 2006, p. 120-122), quando se refere à sociologia das ausências e sociologia das emergências. São duas formas de interpretação e busca do saber que contrariam essa concepção totalitária, atacando para tanto as duas faces da razão indolente (proléptica e metonímica) e seus modos de produção.

Ao passo que a razão metonímica visa manter a concepção do presente em um prisma reduzido à cultura ocidental, a sociologia das ausências visa retirar da invisibilidade ou não-existência as experiências sociais disponíveis que ficaram relegadas ao descrédito em razão de sua incoerência com o totalitarismo do saber científico (SANTOS, 2006, 120-121 e 2004, 798-799).

Da mesma forma, no momento em que a razão proléptica incita a visão expandida de futuro – como um progresso temporalmente linear e fadado ao progresso, mesmo que nos padrões ocidentais – a sociologia das emergências intervêm com a idéia de contração desse tempo e busca das utopias realizáveis e sempre diligente para com a idéia de um futuro incerto, mas concreto.

Busca-se, assim, expandir o domínio do saber disponível e das experiências sociais possíveis por domínios que são reunidos pelo autor da seguinte forma (SANTOS 2004, p. 799-801 e 121-122): experiências de conhecimentos, experiências de desenvolvimento, trabalho e produção, experiências de reconhecimento, experiências de democracia e experiências de comunicação e informação.

São os diálogos equilibrados entre diferentes formas de conhecimento em que as “experiências mais ricas neste domínio ocorrem (...), na justiça (entre jurisdições indígenas ou autoridades tradicionais e jurisdições modernas, nacionais).” (SANTOS, 2004, p. 799), e para tanto ilustra o próprio trabalho de extensão ao contrário<sup>34</sup> realizado na ecologia de saberes.

Esse diálogo envolve também o contato entre modos de produção capitalista e livre, e outros de cunho justo, solidário e alternativo. Compreende também o campo do

---

<sup>34</sup> Santos (2006, p. 105-115) defende a ecologia de saberes como forma de abrir as portas do conhecimento científico (academia) para a entrada e contribuição do conhecimento tradicional, o processo inverso da extensão universitária (quase sempre não praticada nos moldes ideais), onde se leva o saber técnico até o saber tradicional.

conflito e diálogo entre deferentes extratos sociais classificados hierarquicamente, na medida em que se prega o multiculturalismo progressista, o constitucionalismo multicultural em face do racismo, sexismo e xenofobia.

Mais um campo de atuação é o da possibilidade de diálogo entre o modelo de democracia representativa liberal e a democracia participativa, por meio de orçamentos e planejamentos participativos, bem como o contato entre meios globais de informação e comunicação, e as redes de comunicação independentes e alternativas.

O tema da pesquisa, por se deter no ensino jurídico, e mais precisamente na extensão universitária emancipatória (como alternativa paradigmática à crise instaurada nesse ensino), concentra-se mais fortemente no que tange às experiências entre diferentes formas de conhecimento, saber, produção e contato entre esses saberes e o saber técnico-científico ocidental. Esse é o ponto onde são tratadas a ecologia e a tradução, duas faces da operação das sociologias, da ausência e da emergência.

#### **4.2.1 As ecologias e o trabalho de tradução**

As ecologias operam no âmbito de trabalho da sociologia das ausências, visando sempre substituir a monocultura ocidental pela agregação da diversidade cultural, por meio da interação entre entidades parciais e heterogêneas.

Santos (2006, p. 105-115) enumera cinco ecologias, na busca da desconstrução dos cinco modos de monocultura ocidental e sua substituição por práticas multiculturais que permitam o diálogo emancipatório dos indivíduos e sociedades periféricos. Trata-se de processo que substitui a hermenêutica dogmática e totalitária do saber científico, por zonas de contato entre diferentes formas de compreensão do mundo, e especificamente do fenômeno jurídico e social.

Primeiramente, a *ecologia dos saberes* parte do pressuposto de que não há absolutismo nem no saber, muito menos na ignorância. A partir dessa premissa, a sociologia das ausências visa legitimar as demais formas de conhecimento para o

debate entre si e para o debate com o próprio conhecimento científico. Nessa premissa, o aprendizado não parte necessariamente da condição de ignorância (como sendo inicial), e sim da necessidade do contato com outras formas de conhecimento.

O problema enfrentado é justamente o fato de a cultura ocidental favorecer o saber científico na resolução das relações entre os seres humanos, e destes com a natureza. Sendo assim, as crises advindas do uso unilateral de um mesmo procedimento hermenêutico e de execução são encaradas como preço a se pagar em nome do progresso e sempre passíveis de uma futura solução, mas pelos meios científicos.

Santos (2006, p. 106) ainda revela outro problema da indolência ignorante da razão ocidental como segue abaixo:

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem aos grupos sociais que têm acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social se assenta na injustiça cognitiva.

Não basta, para tanto, a mera distribuição equilibrada de conhecimento científico pelas camadas sociais, até porque, nas bases do capitalismo, essa distribuição seria impossível. Mesmo assim, necessário é lembrar que o conhecimento científico (sozinho) não tem a inteira concepção da realidade.

É nesse ponto (SANTOS, 2006, p. 107) que afirma não estar descartando o conhecimento científico do debate, mas buscar um uso contra-hegemônico desse conhecimento em conjunto com os demais saberes científicos alternativos e os tradicionais. É outro princípio que orienta a ecologia de saberes, o da incompletude de todos os saberes, que permite a mudança de dois ou mais interlocutores, da ignorância relativa à sabedoria relativa.

Além da ecologia de saberes, Santos (2006, p. 110-111) identifica outras ecologias que combatem os modos de produção de inexistência causados pela razão metonímica. A ecologia dos reconhecimentos busca desassociar a idéia de desigualdade (desqualificação) da idéia de diferença. O capitalismo, além de fazer

essa associação, se julga necessariamente legítimo para determinar quem é igual e quem é desigual, mas quando se parte do pressuposto de que existem diferenças iguais, os dois componentes do diálogo passam a identificar a desnecessidade da hierarquia entre eles.

Esse pressuposto, indiretamente, permite o diálogo entre diferentes saberes, por abrir o debate equilibrado entre diferentes raças, sexos e outros padrões de diferenciação utilizados pela razão indolente para determinar simbolicamente o domínio entre opressores e oprimidos por meio do isolamento hierárquico destes.

A ecologia das temporalidades também desconstrói a idéia de linearidade de tempo monocultural adotada pelo ocidente, para permitir o diálogo dessa concepção com as demais, que, conforme Santos (2006, p. 109), são muito mais praticadas do que a ocidental. O presente, o passado e o futuro são encarados de maneira diversa, o que possibilita a investigação mais ampla das experiências sociais disponíveis que poderão se desenvolver por seu método temporal específico.

Já a ecologia das trans-escalas atenta para a necessidade de se confrontar o global com o local e o universal-abstrato com o particular-concreto. Ao passo que o universalismo retira das realidades concretas os princípios e regras sobre democracia e direitos humanos – por meio da adaptação dessas regras em escalas globais que encaram abstratamente problemas concretos – a sociologia das ausências visa identificar locais e práticas localizadas, estabelecer o contato entre essas partes e formar uma globalização contra-hegemônica que possa criar canais credíveis entre as culturas periféricas (SANTOS, 2006, p. 113).

Por fim, a ecologia das produtividades procura favorecer o contato entre “sistemas alternativos de produção, organizações econômicas populares, das cooperativas operárias (...) da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2006, p. 113). Esse contato, como nas outras ecologias, visa validar as práticas sociais tradicionais e alternativas por meio da alteração dos pesos e medidas que se estabelecem no contato dessas culturas com a ocidental hegemônica.

A sociologia das ausências (e suas ecologias) e a sociologia das emergências, visam, portanto, à revelação de outros focos de práticas sociais que não operem por meio da racionalidade ocidental, e a tentativa de possibilitar o diálogo entre esses saberes e práticas, bem como entre eles e a própria razão científica moderna.

Esse processo é proposto por Santos (2006, p. 122-135 e 2004, p. 801-815) através da tradução, que seria um processo integrador tanto de práticas quanto de saberes, onde diferentes culturas são interpretadas no sentido de se identificar em problemas isomórficos entre elas e diferentes respostas para os mesmos.

A tradução de saberes ou conhecimentos é denominado por Santos (2006, p. 124) como hermenêutica diatópica, e cita como exemplo a tradução entre o conceito de direitos humanos ocidental, islâmico e hindu, no que tange à dignidade da pessoa humana. Cita ainda a tradução entre as diversas concepções de produtividade, dentro dos conceitos de desenvolvimento capitalista e o *swadeshi* proposto por Gandhi, bem como as diferentes concepções de filosofia no ocidente e na África.

A hermenêutica diatópica utiliza dos mesmos princípios que orientam a sociologia das ausências e emergências, bem como a ecologia de práticas e saberes. Baseia-se na incompletude de qualquer conhecimento, filosofia ou prática, bem como na impossibilidade de uma teoria geral, abstrata e universal para determinar o caminho a ser percorrido por esses conhecimentos e práticas.

Além da tradução entre diferentes saberes (hegemônico x não-hegemônico e não-hegemônico x não-hegemônico), Santos (2006, p. 126-127 e 2004, p. 805-806) propõe a diálogo entre diferentes práticas, ou saberes aplicados em ações e o agentes que os praticam. É o caso em que não existem muitas discrepâncias entre os saberes que se traduzem, mas as práticas que resultam desses conhecimentos são completamente opostas.

Tanto no caso dos saberes quanto das práticas, a tradução visa identificar os pontos que unem e que separam diferentes culturas, para que, a partir dos pontos similares, possa-se construir uma ponte de contato equilibrado entre esses diversos pólos. Assim, enquanto a sociologia das ausências e emergências aumentam o número de experiências existentes e possíveis, a tradução visa “criar inteligibilidade, coerência

e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade” (SANTOS, 2006, p. 129).

Esse é o ponto que atenta para a interdisciplinaridade, pois não há como conceber a análise de uma determinada cultura ou prática, dogmaticamente apenas por uma disciplina ou saber. A partir desses pressupostos, é possível identificar o que se busca traduzir, entre quais entidades se opera a tradução, quem irá traduzir e quando será traduzido o conhecimento, bem como os objetivos dessa tradução.

A tradução irá se dar entre as zonas de contato da cultura hegemônica e das culturas não-hegemônicas. É a relação epistemológica entre conhecimento científico moderno x tradicional e a relação entre colonizador x colonizado, assumindo sempre que até mesmo dentro de uma mesma cultura existem diferentes concepções acerca de uma mesma matéria (como os direitos humanos, por exemplo).

Há que se respeitar o ritmo de diálogo de cada comunidade, e os representantes sociais que irão promover a tradução deverão ter a completa compreensão de sua cultura, bem como uma visão intercultural das diversas culturas que irão travar esse diálogo. Ainda de muita importância é o cuidado ao estabelecer os *topoi* que irão guiar a argumentação entre os pólos do diálogo. Essas premissas argumentativas irão conduzir o diálogo e, portanto, devem ser construídas em conjunto para que o contato estabelecido seja inteligível.

Esses elementos e entendimentos direcionam a discussão ora proposta na presente pesquisa para a questão das universidades, na medida em que possibilitam a revisão epistemológica da produção e difusão de conhecimentos entre a IES e a sociedade de uma maneira diferente da que vem sendo praticada.

Ao se colocarem as teses exploradas em nível macro-político dentro do prisma da crise da função social da universidade e do modo como o ensino jurídico tem sido reproduzido acriticamente nas instituições de ensino, surge a necessidade de propor um novo tipo de conhecimento a ser gestado na academia, a saber, o conhecimento pluriversitário.

### 4.2.3 Conhecimento pluriversitário

Em obra de 2004b, Santos disserta sobre as crises que se abateram sobre a Universidade no século XXI e sugere alternativas para instituição de uma reforma democrática e emancipatória do ensino superior.

Faz um apanhado da história da universidade no Brasil pelos últimos dez anos, e critica a influência do capitalismo no estabelecimento de um regime de produção do conhecimento voltado para atender as necessidades do mercado. Descreve a diminuição dos investimentos governamentais, a transformação das atividades de pesquisa, ensino e extensão em serviços rentáveis e, como consequência disto, a perda da legitimidade da Universidade, que se reflete fortemente no cumprimento de sua função social.

Dentre as vias alternativas que o autor sugere para a mudança epistemológica de paradigma nas funções da Universidade, destaca-se (em virtude da temática abordada na presente pesquisa) o conceito de conhecimento pluriversitário e as consequências que essa linha de pensamento – em conexão com a sociologia das ausências e emergências – que são geradas sobre o modo de aplicação da extensão universitária e na própria função social da Universidade.

Nos dizeres do autor (SANTOS, 2004b, p. 40):

Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

Esse é o paradigma que domina não só a produção e difusão de conhecimento da academia, como também é a força motriz que impulsiona as relações sociais, e os resultados e práticas advindos dessas relações, paradigma este que o autor indica estar em crise, pela adoção de princípios universalistas abstratos e globais que acarretam a marginalização de outras formas de conhecimento e práticas sociais que não operem por estes princípios.

Toda essa dominação gera a parcialidade da concepção de mundo, juntamente com a parcialidade na concepção de ensino, pesquisa e extensão, e nesse ponto surge o conceito de conhecimento pluriversitário, como prática contra-hegemônica na luta pela emancipação da fatia dominada da sociedade, bem como da própria Universidade e suas práticas acadêmicas.

Esse novo conhecimento é norteado por sua capacidade de aplicação social. Dessa forma, como o conhecimento depende da serventia social, a relação entre produtor e consumidor tem que ser intensificada e baseada no interesse deste.

É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2004b, p. 41).

Por colocar a própria relação entre ciência e sociedade em questão, o conhecimento pluriversitário atenta para a necessidade do efetivo cumprimento da função social da Universidade, que é a articulação da sociedade visando a seu progresso igualitário por meio da organização, produção de conhecimento emancipatório, etc.

Ao dissertar sobre a influência dessa nova postura nas universidades em países periféricos, o contexto de aplicação identificado pelo autor tem sido (além do mercantil), o “não-mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis (...)” (SANTOS, 2004b, p. 42-43).

Trata-se do conceito de pesquisa-ação<sup>35</sup> e de ecologia de saberes, que o autor entende funcionar como a extensão universitária ao contrário (pois visa à entrada do conhecimento tradicional dentro da academia). O fio condutor da mudança se mostra sempre ligado na diversidade de conhecimentos e na igualdade de oportunidades para esses saberes, sempre partindo do pressuposto da incompletude de cada saber e prática.

---

<sup>35</sup> “A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa” (SANTOS, 2004b, p. 75).

Além da pesquisa-ação, da ecologia de saberes, da sociologia das ausências e das emergências, Santos (2004b, p. 73-74) defende ainda uma nova utilização da extensão universitária, sob os moldes do conhecimento pluriversitário.

Como todas as outras atividades da academia, a extensão também sofre a forte influência do capitalismo global, na medida em que este busca transformá-la em leque de serviços remunerados a serem prestados de forma mercantil e com base nos interesses do capital. A mudança consiste em modificar a participação universitária na sociedade, conferindo a essa última maior coesão em suas relações.

Mas para que esse objetivo possa ser concretizado, é necessário que a atividade de extensão não “seja orientada para actividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Nesse caso, estaremos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública” (SANTOS, 2004b, p.74).

Para evitar isso, as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.

Essa é a extensão universitária proposta não só pelo autor em comento, mas pelas demais teorias que foram categorizadas na presente pesquisa. Visa romper o paradigma dogmático do conhecimento científico-jurídico, bem como a pretensão de isolamento entre a universidade e a sociedade, com vistas a não só cumprir a função social da IES, mas também promover humanização dos estudantes e professores que venham a participar dessas atividades em conjunto com a sociedade, e lutar pela emancipação dos grupos sociais dominados.

Essa necessidade de uma extensão dialogada entre academia e sociedade tem suas bases nos ensinamentos reunidos no próximo e último item da pesquisa.

#### 4.3 A NECESSIDADE DE UMA EXTENSÃO EMANCIPATÓRIA

No segundo capítulo da pesquisa, a extensão universitária foi tratada sob o prisma da influência da razão indolente, transformando-a em mera prestação de serviços assistenciais, sem qualquer objetivo emancipatório.

Pelo contrário. O paradigma em vigor no ensino jurídico tem perpetuado a dominação – simbólica em seu desenvolvimento, mas concreta em seus efeitos negativos – que é exercida pela hegemonia por meio da mera reprodução de saberes, limitados a um leque de disciplinas fechadas, pela pesquisa totalmente divorciada do interesse social e conseqüentemente, pela extensão universitária que também não vem cumprindo sua função dialógico-emancipatória.

A necessidade de mudança paradigmática apontada pelos autores também acena para os efeitos que essas práticas sociais dominantes têm causado sobre o ensino jurídico, alterando a função social da IES para se adaptar ao mercado e, se conseqüentemente, transformando a extensão universitária em opção de serviço rentável a ser oferecido pela Universidade<sup>36</sup>.

Baseado nos dizeres de Freire (2006, p. 70):

(...) a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.

Retirar a significação do significado representa o trabalho de interpretação. E esse trabalho hermenêutico (tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão), quando compreende a necessidade do contato com outros saberes e a sua interpretação como válidos (porém nem sempre aplicáveis) cria a possibilidade de participação da sociedade no conhecimento produzido pela Universidade.

Essa participação da sociedade na produção acadêmica faz com que as próprias necessidades da sociedade sejam postas como norteadoras dessa produção. Nesse prisma, a universidade cumpre não só a sua função social de articuladora do saber emancipatório na sociedade, como também permite um ambiente de ensino de direitos humanos fundamentais concretamente efetivos.

Esse humanismo necessário ao trabalho de extensão universitária é retratado pelo mesmo autor como segue:

---

<sup>36</sup> Santos (2005, p. 74) entende que, a serviço do capitalismo global, a extensão universitária é explorada como serviço rentável passível de arrecadação de fundos para as instituições, e ainda indica que a prática é comum no Brasil

Aspecto humanista de caráter concreto, rigorosamente científico, e não abstrato. Humanismo que não se nutra de visões de um homem ideal, fora do mundo; de um perfil de homem fabricado pela imaginação, por melhor intencionado seja quem o imagine. (...) É um humanismo, que pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. (...) Extensão ou comunicação?, respondamos negativamente à extensão e afirmativamente à comunicação.

Ao criticar o assistencialismo da extensão universitária, Souza (2000, p. 124-125) defende que o mesmo possui utilidade pública de substituição de prestação de serviços do Estado, no entanto essa postura está desvinculada com a função social da Universidade, e os conceitos de assistência e comunicação não podem ser confundidos quando tratamos a extensão universitária como meio hábil para concretização dessa função da academia.

Diante disso, voltamos a reafirmar, sem o receio de cairmos em raciocínio simplista, que está nas mãos da Extensão Universitária fazer com que a própria Universidade seja relevante socialmente. Esta forma de conceber a Extensão – “instrumento articulador do ensino e da pesquisa entre si e da Universidade com a Sociedade qual a rodeia” – (...) É este o papel histórico da Extensão: aproximar a Universidade da Sociedade; ser o instrumento de resgate dessas possibilidades.

Com esse pensamento em mente, podem-se estabelecer meios hábeis para o desenvolvimento da universidade em multiversidade de saberes interdisciplinares socialmente aplicados por meio da extensão universitária emancipatória.

De acordo com Prado (2005, p. 79), para o estabelecimento do processo de extensão dialogada, torna-se imprescindível o contato com a população e com as lideranças formais e informais, no sentido de se determinar (por meio do diálogo equilibrado) o objeto da pesquisa-ação.

Nesse contato, a academia estará colocando seus alunos em conexão direta com a realidade social, por meio de parcerias estabelecidas com a comunidade local na solução de problemas e na busca pela emancipação dos que necessitam. Dessa forma, a produção do conhecimento dentro da universidade terá o norte como as necessidades sociais, o ensino será humanizador e emancipatório para os alunos e a extensão poderá levar esse conhecimento para fora dos muros da academia e retornar com vários outros saberes.

Essa via de mão dupla intermediada pela extensão universitária possibilita o fiel cumprimento da função social da universidade e, conseqüentemente, a própria emancipação da instituição, a reconquista de sua legitimidade e a construção de uma sociedade com seus direitos efetivamente protegidos.

No entanto, faz-se necessário enumerar algumas alternativas e planejamentos que indiquem não só experiências que vêm sendo desenvolvidas sob o paradigma que foi defendido na presente pesquisa, mas também caminhos que permitam a construção de um referencial teórico-prático de aplicação da extensão universitária.

Branco e Guimarães (2003, p. 38), descrevem a necessidade de se considerar a gestão acadêmica e administrativa do projeto político pedagógico e a relação desse projeto com a sociedade e os representantes comunitários que serão o alvo da extensão. A organização administrativa dos diferentes setores da universidade e IES deverá se organizar para construir mecanismos que permitam a instalação e fiscalização das atividades de extensão universitária.

O incentivo aos alunos que desenvolvem o trabalho de extensão universitária também é citado como meio de estímulo da prática no seio das universidades. O aluno passa a ter sua participação reconhecida em seu coeficiente de rendimento acadêmico.

O próprio Plano Nacional de Extensão Universitária organiza e determina caminhos para a solidificação da extensão nas universidades:

O Plano Nacional de Extensão Universitária apresenta metas para a efetivação da complexidade desse processo, incluindo, simultaneamente, a organização da atividade de extensão (...) Para tanto, se faz necessário: a consolidação do Sistema de Informações sobre Extensão Universitária (SIEUX) (...) uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária (...) e sua implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES); a definição de linhas prioritárias de extensão no planejamento estratégico das universidades; indicadores quantitativos e qualitativos de extensão para alocação de vagas de docentes e distribuição de recursos orçamentários internos. (BRANCO E GUIMARÃES, 2003, p. 36)

Existe também a necessidade de se distribuir e separar as atividades de extensão por linhas programáticas, de forma a separar a temática e os grupos sociais que são atingidos pela extensão, bem como informar essas linhas ao banco de dados do

próprio SIEEX, de maneira a proporcionar a identificação desses projetos por outras instituições que estejam desenvolvendo a extensão universitária.

Conforme citado anteriormente, a flexibilização curricular também irá permitir a reconstrução curricular das grades disciplinares com base em um ensino emancipatório e de caráter humanístico que reflita os interesses da sociedade, e tenha seus efeitos alargados à pesquisa e extensão.

Um exemplo prático que merece citação é o projeto de extensão “Pão Cidadão” que vem sendo desenvolvido na Faculdade de Direito de Vitória-ES, onde os alunos da graduação se envolveram no desenvolvimento de um projeto que pudesse capacitar parte da sociedade que labora no ramo das padarias, no sentido de esclarecer aspectos de direitos do consumidor, responsabilidade social e consumo sustentável. Conforme consta no banco de dados da instituição de ensino superior citada acima, a extensão universitária é tida como:

A FDV entende a extensão como um conjunto de atividades que possibilitam o estabelecimento de uma interação entre a academia e a sociedade na qual está inserida. Essa articulação se dá à medida que o saber que aqui se produz faz sentido, sendo relevante e contribuindo para o desenvolvimento social. É a FDV saindo dos limites de seus muros e interagindo com a comunidade, seja buscando alimentar-se nela através da observação de suas necessidades e compreensão de sua realidade, seja socializando os saberes e experiências (FDV, 2007).

Nota-se a via de mão dupla que é descrita pelo diálogo de Freire, e a mudança na fonte que embasa a produção do conhecimento, que se encaixa nos moldes do conhecimento pluriversitário definido por Santos, até quando menciona a troca de saberes entre as universidades que desenvolvem esses projetos.

Os objetivos que perpassam a elaboração de um projeto de atividade de extensão, além de visarem a capacitação prática e teórica do aluno para o mercado de trabalho, colocam a comunidade como centro das atenções no que tange à busca por soluções e novos conhecimentos.

A capacitação – entenda-se emancipação – das comunidades que formam o entorno das universidades também figura como objetivo do programa, que leva o Direito de forma acessível à população e ainda (pela via de mão dupla) emancipa o estudante,

através do contato deste com novos conhecimentos e o cultivo do genuíno interesse em criar o conhecimento em um ambiente emancipatório (leia-se ético).

Além do Pão Cidadão, a FDV ainda desenvolve projeto como o NASCI (Núcleo de Assessoria ao Cidadão), e Empresa Cidadã. Embora o NASCI leve o termo “assessoria” em seu título, este se propõe a ser:

diferente dos serviços tradicionais de cunho assistencialista. Substitui a postura paternalista pelo trabalho de organização e conscientização comunitária, proporcionando ferramentas para que o próprio cidadão, inserido na comunidade, solucione seus conflitos e trabalhe na (re)construção do seu meio. Por meio desse projeto, o NASCI leva às pessoas, às comunidades e às entidades informações e debates de forma acessível. Com isso, tenta-se mudar um pouco o quadro social, de forma que seus integrantes não sejam meros expectadores excluídos de tal processo. (FDV, 2007)

Esse projeto fornece à comunidade cursos nas áreas de criação, estabelecimento e funcionamento de entidades populares, como exercer a cidadania, Direito de Família, Sucessório, Direito do Trabalho, Seguridade Social, Estatuto da Criança e do Adolescente e Direito Ambiental.

Já a Empresa Cidadã “é um projeto tanto científico quanto social que procura aliar a pesquisa no âmbito do direito do consumidor com práticas sociais promovidas por professores e alunos” (FDV, 2007).

A atividade visa a conscientização tanto de consumidores quanto das micro e pequenas empresas para um consumo sustentável que seja baseado na ética e respeito ao meio ambiente. Objetiva a relação entre consumidor, empresa e sociedade, no sentido de aprofundar o conhecimento de todos acerca do Código de Defesa do Consumidor e promover uma relação mais equilibrada entre as partes.

O Pão Cidadão, que dentre os três é o projeto mais recente, conta com a participação de empresas como a CST (Companhia Siderúrgica Tubarão), INTERAÇÃO – Ensino, Pesquisa e Consultoria e SINIDIPÃES e mantém o seu foco de atuação nas empresas que estão no ramo de padarias.

O projeto desenvolveu um diagnóstico do comportamento que os estabelecimentos comerciais tinham perante o Código de Defesa do Consumidor, sobre a

responsabilidade social e o consumo sustentável. Após a sua execução foi montada uma cartilha com questões fundamentais de consumo sustentável e ético, tudo com base na legislação vigente. O documento em questão foi elaborado com linguagem de fácil acesso e visa proporcionar um melhor atendimento aos clientes desses estabelecimentos comerciais, bem como o agir ético desses micro e pequenos empresários.

Tratam-se de atividades de extensão universitária que visam o cumprimento da função social da própria Universidade, a emancipação da população e o equilíbrio das relações sociais.

A troca de saberes é efetuada no contato entre os estudantes e o público alvo das atividades, sendo que ambos saem desse diálogo com novos elementos, e o conhecimento produzido a partir desse contato advém de saberes diversos, o que permite o rompimento com o purismo científico moderno que impede o contato da universidade com a realidade social.

Em entrevista com a professora Regina Murad, que participou de todas as etapas de elaboração do Pão Cidadão, foi possível extrair alguns elementos que são defendidos na presente pesquisa como fatores de suma importância para um ensino emancipatório.

Primeiramente foi dito pela entrevistada que o paradigma de extensão universitária teve que ser modificado, antes que qualquer projeto pudesse ter sido desenvolvido, de forma a possibilitar que o contato da academia com a sociedade fosse baseado na igualdade de saberes, e não na relação de saber como poder.

A partir dessa mudança, os projetos a serem desenvolvidos tiveram sua fonte em experiências de professores dentro da sala de aula, que pudessem ter aplicação prática. Sendo assim, com base na intenção de duas professoras da instituição – que desejavam prestar esclarecimentos acerca do Código de Defesa do Consumidor a micro empresários – foi desenvolvido o Pão Cidadão.

A partir de então, esse projeto foi institucionalizado pela IES, que elaborou uma equipe onde reuniu especialidades como: prática jurídica, direito do consumidor, desenvolvimento de projetos sociais e pedagogia.

Oitenta alunos se inscreveram no projeto, que selecionou quarenta. Os selecionados (e os professores) passaram por cursos de capacitação nas áreas acima citadas, bem como em consumo sustentável, que contou com a participação de um técnico da CST (Companhia Siderúrgica Tubarão – uma das patrocinadoras).

Desses quarenta alunos, vinte cinco permaneceram até o final do processo de capacitação, e então passaram a visitar as padarias da comunidade em que se encontravam. De dez padarias visitadas, quatro (que se dispuseram) foram selecionadas para serem objeto de observação quanto a aspectos de consumo sustentável e direito do consumidor.

Do contato e interação com os funcionários e consumidores foi produzida uma cartilha provisória que foi levada para ser debatida com os micro-empresários e desse diálogo foi produzida a cartilha definitiva que vigora no site da IES.

De acordo com o depoimento da entrevistada, dessa experiência os alunos aprenderam a lidar com a sociedade, a construir conhecimento a partir de saberes tradicionais e a trabalhar em equipe. Os empresários e seus funcionários desmistificaram o CDC como elemento nocivo às relações de comércio e ao lucro, bem como esclareceram diversas dúvidas acerca de consumo sustentável e relações com sua clientela.

A instituição – que além da contribuição dos patrocinadores – investiu mais de cem mil reais na elaboração e execução do projeto, recebeu um prêmio nacional de qualidade no ensino, e num prazo de seis meses será feita uma pesquisa com os alunos e com a comunidade envolvidos no projeto, para a colheita de informações acerca dos impactos gerados nesses atores do processo de construção do conhecimento.

A prática da extensão universitária emancipatória, indissociada ao ensino e à pesquisa interdisciplinares, permitem a possibilidade da efetivação dos Direitos

Humanos Fundamentais por meio da conscientização das Instituições de Ensino (e de seus atores) e da própria população, que passa a desempenhar papel ativo na construção de um conhecimento voltado para suas necessidades.

A função social da universidade, de articular a sociedade – visando sempre melhorar as tensões e relações e promover o conhecimento – na medida em que passa a ser cumprida, possibilita uma visão dos Direitos Humanos Fundamentais que vai além da mera sucessão de gerações de momentos históricos que marcaram a evolução jurídica internacional do ocidente mundial.

Possibilita que o ensino não seja uma mera repetição de saberes dogmaticamente postos, que a pesquisa não tenha como fonte somente o que for determinado como “científico”, e que a extensão não seja uma mera assistência à população como forma de saldar a dívida da instituição e de sua função social para com a sociedade.

Permite que os Direitos Humanos sejam construídos, defendidos, compreendidos e efetivados dentro de um ambiente voltado para o contato equilibrado entre diferentes saberes e práticas emancipatórias (subalternas insurgentes).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da presente pesquisa – que não se julga exaustiva do tema – podemos perfazer uma análise dos temas que foram tratados, bem como da relação entre as teorias apontadas e a prática que vem sendo realizada no que tange ao ensino jurídico e demais elementos que compõem a formação do acadêmico em Direito.

De acordo com o histórico do ensino jurídico feito a partir do Brasil Império até o advento da resolução 09/04 do CNE, foi possível analisar que desde seu processo de criação – até os dias atuais – o objetivo principal da instalação das primeiras faculdades de direito (São Paulo e Recife) era o de simplesmente aparelhar o setor burocrático do Estado que estava por se formar.

O estilo coimbrão foi importado para as salas de aula no Brasil, e no decorrer do tempo o dogmatismo, liberalismo e formalismo se adaptaram ao ensino jurídico moldando o que viria a ser a ideologia de formação do bacharelismo liberal. Os formandos finalizavam (e ainda o fazem) seus cursos por meio de um aprendizado acrítico e totalmente divorciado dos acontecimentos que ocorrem na realidade social, pois são tidos apenas como depósito de saberes pré-fabricados e incontestáveis, que são transmitidos por meio de um ensino bancário e massificante.

No entanto, combinando os diplomas legais da portaria 1884/94 do MEC, a Lei de Diretrizes e Bases e a resolução 09/04 do Conselho Nacional de Educação – bem como os dizeres da própria Constituição Federal – nota-se que o objetivo do legislador foi o de possibilitar que o estudante de direito tivesse em sua formação acadêmica elementos de interdisciplinaridade, criticidade e de humanização, além da formação técnica básica para o exercício de sua profissão.

Com a base legislativa formada, resta aos atores envolvidos no processo de produção e ensino do conhecimento jurídico colocar em prática a criação de meios hábeis a uma indissociabilidade humanística e crítica entre ensino pesquisa e extensão.

Não se pode olvidar que a influência do capitalismo – bem como a forma simbólica que atua no sentido de manter o mercantilismo como fio condutor de todas as

relações sociais – impõe uma barreira quase que intransponível à concretização dos ideais de humanização do ensino jurídico, e a conseqüente eficácia na compreensão e aplicação dos Direitos Humanos Fundamentais.

As imposições do mercado advindas do domínio da cultura ocidental fazem com que qualquer modelo alternativo de compreensão e aplicação dos Direitos Humanos Fundamentais seja desacreditado, em um processo que recusa toda e qualquer forma de interpretação que não seja pautada nos dogmas da ciência moderna ocidental.

Esse processo aliena as mentes não só para a busca de soluções alternativas (leia-se multiculturais), mas para a própria existência de direitos (e dos próprios detentores desses direitos) que não tenham relação com o que se encontra positivado pelos ordenamentos abstratos e vedados da realidade social.

Mesmo assim, são apontadas na pesquisa – com base no que os autores eleitos descrevem – alternativas teóricas e práticas para a efetivação de um ensino jurídico (englobando tanto a pesquisa quanto a extensão) que tenha um caráter crítico, humano e em contato com a realidade social, por meio da mudança paradigmática do processo de construção do conhecimento.

É onde surgem as idéias de diálogo emancipatório, onde os atores da construção do conhecimento atuam ativamente nesse processo e permite-se a influência de outras áreas do conhecimento que não somente a ciência jurídica (ecologia de saberes e conhecimento pluriversitário). Vale ainda ressaltar que a abertura da instituição para a realidade social, e o deslocamento da Universidade até a sociedade são elementos de importância fundamental nesse processo, pois além de permitir que o Direito se ajuste com a realidade externa da academia ainda possibilita o contato entre saber científico e o saber tradicional das comunidades na solução de problemas.

Esse é o cumprimento da função social da universidade. De fato ele se manifesta de maneira mais forte na extensão universitária, que leva o conhecimento produzido até a sociedade e retorna com as necessidades dessa mesma sociedade para, a partir daí, produzir novos conhecimentos.

Sendo assim, é preciso abolir o ensino bancário, abrir tanto o ensino quanto a pesquisa científica para a interdisciplinaridade, e conscientizar os estudantes e professores da necessidade de se produzir o conhecimento para a emancipação social, e não para a solidificação do capitalismo mercantilista.

E no caso da extensão universitária, que foi eleita como instituto principal de investigação nesta pesquisa, as alternativas apontadas para sua concretização fora dos parâmetros assistencialistas que são corriqueiramente praticados encontram-se (da mesma maneira que no ensino e na pesquisa) no diálogo e na participação ativa das lideranças comunitárias no sentido de se estabelecer as reais necessidades sociais.

O diálogo na extensão universitária, conforme descreve Freire, emancipa o destinatário da ação por permitir que ele atue no processo de criação do novo conhecimento e na recriação do conhecimento que a ele é levado. Da experiência criada em uma via de mão dupla, o alvo da ação extensionista (leia-se comunicacional) apreende o conhecimento não como algo místico, posto e inquestionável, mas como algo concreto, alcançável, útil e passível de uso sem assistência de seu principal emissor.

Mas para alcançar esse objetivo faz-se necessária a quebra da barreira dogmática-positivista que se encontra arraigada no ensino jurídico brasileiro, de forma a possibilitar a criação do conhecimento multicultural descrito por Santos e consequentemente equilibrar a relação de saber x poder que tem seu conceito lançado por Foucault e seu modo operativo descrito por Bourdieu.

Nessas bases, a universidade (e demais instituições de ensino superior) pode transformar-se na multiversidade de idéias também citada por Santos, e o cumprimento de sua função social será traduzido na efetivação da extensão universitária emancipatória.

Por meio dessa prática a efetivação dos direitos humanos fundamentais no âmbito da sociedade não será o único resultado, mas também sua efetivação dentro do ensino jurídico, sua interpretação e aplicação serão retiradas do *frame* hermeticamente fechado da dogmática jurídica acrílica.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 266 p.

AGUIAR, Roberto A. R. **A crise da advocacia no brasil**: diagnóstico e perspectivas. São Paulo: Alfa Omega, 1994. 168 p.

ALVES, Elizete Lanzoni. **A docência e a interdisciplinaridade**: um desafio pedagógico. In: *Aprendendo a ensinar direito o direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006. 344 p.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. 431 p.

BEMVENUTTI, Vera Lucia Schneider. **Extensão Universitária**: momentos históricos de sua institucionalização. Disponível em: <[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_004/artigos/artigos\\_001.htm](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_004/artigos/artigos_001.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2007.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 246 p.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. 10. ed. Brasília: UNB, 1999. 184 p.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2007. 808 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238 p.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 322 p.

BRANCO, Alba Lucia Castelo; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira. **Problematizando a sistematização dos modelos de extensão e de seus referenciais teóricos**. In: THIOLLENT, Michel, et al. *Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. 175 p.

BRANDT, Diana. **A influência da mídia na construção da cultura do medo quanto à criminalidade**. Disponível em: <<http://www.jus.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2006.

BRASIL. **Legislação brasileira**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 02 jun. 2007.

BUSSINGER, Elda Coelho et al. **Normas e Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos**: manual da FDV. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. 111 p.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito Tributário**: Fundamentos jurídicos da incidência. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. 280 p.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: O discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1989. 308 p.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Para Entender Kelsen**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 74 p.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. 577 p.

CORTEGOSO, Ana Lucia, et al. **Flexibilização curricular**: experiências e perspectivas. In: THIOLENT, Michel, et al. Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. 175 p.

DRI, Clarissa Franzoi. **Ensino jurídico por meio da extensão universitária**: os dilemas da indissociabilidade. In: Aprendendo a ensinar direito o direito. Florianópolis: OAB/SC, 2006. 344 p.

ENGISCH, Karl. **Introdução ao Pensamento Jurídico**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. 333 p.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. **O ensino jurídico**: realidade e perspectivas. In: OAB ensino jurídico. O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006. 272 p.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. Vol 2. 15. ed. São Paulo: Globo. 2000, 750 p.

FARIA, José Eduardo. **Eficácia jurídica e violência simbólica**: O direito como instrumento de transformação social. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 191 p.

FDV. **Cartilha do pão cidadão e extensão na FDV**. Disponível em: <<http://www.fdv.br>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

FERREIRA, Elaine Garcia. **A interpretação da lei tributária e a jurisprudência dos conceitos**. Disponível em: <<http://www.jusvi.com.br>>. Acesso em: 19 jun. 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Disponível em: <<http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero%200>>

[02/artigos/area\\_comunicacao/area\\_comunicacao\\_01.htm](#)>. Acesso em: 20 jun. 2007.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003. 158 p.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. **As tendências pedagógicas e sua utilização no ensino do direito**. No prelo (a).

\_\_\_\_\_. **Perspectivas de inserção do ensino jurídico numa práxis dialógica**: uma contribuição da pedagogia. No prelo (b).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 79 p.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 93 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b. 213 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006c. 245 p.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 158 p.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

HERKENHOFF, João Baptista. **Direitos humanos: Uma idéia, muitas vozes**. 2. ed. São Paulo: Santuário, 2000. 341p.

KELSEN, Hans, **Teoria Pura do Direito**. 3. ed. Revista dos Tribunais, 2003. 160 p.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica para o curso de direito**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 135 p.

LINHARES, Maria Yedda. **História geral do brasil**. 9.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000. 445 p.

LUÑO, Antonio E. Perez. **Los derechos fundamentales**. 8. ed. Madrid: Tecnos, 2004. 233 p.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ministério Público**. Democracia e Ensino Jurídico. Belo Horizonte: Del Rey, 2000. 79 p.

MEC. **Resolução n. 09/2004 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 13 jul. 2007.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB, 2006. 184 p.

MORAES. Alexandre de. **Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2006 1018 p.

MORRISON, Wayne. **Filosofia do direito**: dos gregos ao pós-modernismo. 1. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2006. 676 p.

MOUSSALLEM, Tárek Moysés. **Fontes do direito tributário**. São Paulo: Max Limonad, 2001. 232p.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 135 p.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1997. 487 p.

PLANO NACIONAL DE EXTENSAO UNIVERSITARIA. disponível em <<http://www.ufmg.br/proex/renex/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc>>. Acesso em: 27 jun. 2007.

PRADO, Carlos Roberto do. **A extensão como estratégia de desenvolvimento local**. In: Extensão universitária: construção de solidariedade. SOUZA NETO. João Clemente de.; ATIK, Maria Luiza Guarnieri (org). São Paulo: Expressão & Arte, 2005. 94 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. 356 p.

SALDANHA, Nelson. **Direitos Humanos**: Considerações histórico-críticas. In: Arquivos de Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Renovar, 1999. v. 1. 474 p.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Direitos fundamentais**: Retórica e historicidade. Belo Horizonte: Del Rey, 2004. 432 p.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino Jurídico**. Uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002. 309 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da Razão Indolente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a. v 1. 415 p.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice**: O Social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. 348 p.

\_\_\_\_\_. (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. 821p.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. 456 p.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004. 453 p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de paulo freire e a atual crise de paradigmas**. 3. ed. João Pessoa: Universitária UFPB, 2001. 197 p.

SILVA, Enio Waldir. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002. 248 p.

SILVA, Maria das Graças Martins. **Extensão**: a face social da universidade? Campo Grande: UFMS, 2000.

SILVEIRA, Clélia Mara Fontanella. **Refletindo acerca da aprendizagem no curso de direito fundamentada na práxis da cidadania inspirada em vygotsky**. In: Aprendendo a ensinar direito o direito. Florianópolis: OAB/SC, 2006. 344 p.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000. 138 p.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Responsabilidade social das instituições de ensino superior**. In: OAB ensino jurídico. O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB Conselho Federal, 2006. 272 p.

STRECK, Danilo R. et al (org). **Paulo Freire**: Ética, utopia e educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 152 p.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001. 403 p.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 119 p.